

Être et devenir un père, ça se soutient...

Quelles implications pour les acteurs
de première ligne ?

RAPPORT DE RECHERCHE



UNIVERSITÉ DE MONS

Service de Psychologie Clinique de l'Enfant
et de l'Adolescent

Justine GAUGUE (dir.)

Stéphanie Culot, Mélanie Labalestra

UNIVERSITÉ DE LIÈGE

Unité de Recherche Enfances

Florence PIRARD (dir.)

Justine Glesner, Christophe Genette

SOMMAIRE

Introduction générale	4
AXE 1 Enjeux d'une meilleure compréhension des caractéristiques psychologiques paternelles en période périnatale pour les professionnel-le-s de première ligne	6
Avant-propos	7
1 Contexte théorique	8
1.1 Intérêt de l'étude du vécu subjectif et émotionnel du père en période périnatale	8
1.2 Prise en charge de la détresse paternelle en période périnatale : constat de carence	10
1.3 Problématique générale et questions de recherche	10
2 Méthodologie de recherche	13
2.1 Design et procédure	13
2.2 Critères d'inclusion et d'exclusion.....	13
2.3 Outils des études 1 et 2	15
2.4 Considérations éthiques.....	16
3 Résultats	16
3.1 Étude 1 : Vécu subjectif et émotionnel du père en période périnatale	16
3.1.1 Analyses préliminaires	17
3.1.2 Caractéristiques sociodémographiques.....	18
3.1.3 Prévalence de la détresse paternelle.....	19
3.1.3.1 En postpartum immédiat	19
3.1.3.2 En post-partum tardif.....	21
3.1.4 Facteurs qui modulent la détresse	22
3.1.4.1 Variables sociodémographiques et détresse paternelle	22
3.1.4.2 Déroulement de la grossesse et de l'accouchement et détresse paternelle	22
3.1.4.3 Soutien social, conjugal, estime de soi et détresse paternelle	22
3.1.5 Implications des résultats de l'étude 1 pour les professionnel-le-s de première ligne	25
3.2 Étude 2 : Effet de ce vécu sur les caractéristiques cliniques de la dyade père/bébé.....	26
3.2.1 Effet de la détresse paternelle sur le développement psychomoteur du bébé	27
3.2.2 Effet de la détresse paternelle sur le retrait relationnel du bébé	28
3.2.3 Caractéristiques cliniques de la dyade père/bébé : tableau de synthèse	29
3.2.4 Implications des résultats de l'étude 2 pour les professionnel-le-s de première ligne	33
4 Enjeux pour les professionnel-le-s de la périnatalité : quelques réponses et encore beaucoup de questions	34
5 Présentation de notre outil : un guide pour les professionnel-le-s de première ligne	38
6 Vers une meilleure compréhension des désajustements précoces : Approche linguistique des interactions père/bébé	42
Références bibliographiques	43

AXE 2 Les places accordées aux pères au sein des services de la petite enfance : recherche-action-formation en crèches et lieux de rencontre enfants et parents 47

Introduction	48
1 Cadrage théorique	50
1.1 Que signifie « être père » aujourd'hui ?.....	50
1.2 Les pères sont-ils des mères comme les autres ?	51
1.3 Quelle est la place du père dans le contexte sociétal actuel ?.....	52
1.4 Quels sont les enjeux qui émergent des relations pères-professionnel-le-s ?	53
2 Méthodologie	61
2.1 Des visées pour la recherche et l'action.....	61
2.2 Une démarche de recherche action-formation.....	61
2.3 La constitution d'un groupe interinstitutionnel	62
2.4 Le dispositif ONE Academy et sa démarche de co-construction.....	65
2.5 Identification et traitement de trois moments de recadrage	69
3 Analyse de trois « moments de recadrage ».....	71
3.1 Pères peu présents ou attention trop matricentrée ?	71
3.1.1 Penser la place des pères autrement.....	71
3.1.2 Une prise de conscience de la présence des pères grâce à une observation outillée.....	74
3.1.3 Une prise de conscience des pratiques quotidiennes grâce à une observation outillée.....	80
3.2 Communication générique ou adressée, à qui ?	89
3.3 Un personnel mixte, ressource et/ou contrainte ?	103
4 Bilan partagé	111
4.1 Introduction.....	112
4.1.1 Des cheminements singuliers, des objectifs partagés	112
4.1.2 Des freins, mais aussi des leviers	113
4.1.3 Une démarche d'évaluation participative	114
4.2 Des leviers issus du travail sur la question de la place des pères avec les équipes des LREP et des MA	115
4.2.1 Travailler la question de la place des pères en équipe ne va pas de soi.....	115
4.2.2 La place des pères dans les services, un objet à questionner et problématiser.....	117
4.2.3 Travailler la question de la place des pères grâce à l'observation et à l'analyse outillées des pratiques.....	125
4.2.3.1 Mise en visibilité par les professionnel-le-s d'une place des pères au départ sous-estimée 126	
4.2.3.2 Utilisation par les professionnel-le-s d'un mode de communication plus explicite envers les pères.....	128
4.2.4 Promouvoir la diversité de genre dans les fonctions d'accueil et d'encadrement des équipes	135
4.2.5 La question du genre dans le travail de réflexion en équipe, dans la formation, dans l'accompagnement, dans l'évaluation... ..	141
4.2.5.1 Travailler la question du genre en équipe, une dimension indissociable des autres.....	142
4.2.5.2 La question du genre en formation et dans le cadre du projet ONE Academy.....	146
4.2.5.3 Travailler la question du genre dans le cadre d'un accompagnement interne ou externe 147	
4.3 Conclusion	152
Références bibliographiques	154
Conclusions axes 1 et 2	160

Annexes	162
AXE 1	
1. Guide à destination des professionnel-le-s de première ligne	162
2. Article de synthèse – Revue Périnatalité.....	163
3. Autres valorisations.....	164
AXE 2	
1. Charte	165
2. Bilan partagé – Deuxième volet : des leviers issus du dispositif de recherche-action-formation : une démarche évolutive, itérative et réguléeLa démarche de Recherche-Action-Formation	170
2.1. Des conditions qui permettent l’engagement des équipes dans le projet.....	170
2.2. Des facteurs d’émulation à une dynamique de projet	172
2.2.1. La recherche d’une réciprocité éducative équilibrée.....	174
2.2.2. Des réunions régulières coordonnées.....	174
2.2.3. Une inscription dans la durée.....	177
2.2.4. Une démarche ancrée dans l’analyse documentée des pratiques.....	178
2.2.5. Un dispositif et une démarche régulés	180
2.3. Une dynamique de réseau qui soutient le processus.....	182
2.3.1. Un dispositif d’accompagnement en réseau interinstitutionnel.....	182
2.3.2. Un apport interdisciplinaire en soutien aux réflexions entre pairs.....	186
2.4. Conclusion	187
3. Bilan partagé – Des leviers pour une réflexion sur le genre à destination des professionnel-le-s..	189
4. Article scientifique dans la revue Canalpsy	190
5. Double communications à la Biennale Internationale de l'Education	192
6. Pour approfondir les liens entre recherches et pratiques professionnelles	194

Introduction générale

L'Office de la Naissance et de l'Enfance (ONE) est aujourd'hui confronté à de nombreux changements concernant la place et les rôles attribués aux parents. Le père, longtemps considéré comme le pourvoyeur unique de la famille peu impliqué dans l'éducation de ses enfants, se décline maintenant en une multitude de modèles différents. Si certains empruntent une voie proche de celle du passé, d'autres s'en éloignent et expriment de nouveaux besoins. Parmi ces « nouveaux pères », certains souhaitent s'investir auprès de leurs enfants, dès la période périnatale (Madec & Beijas, 2017). Néanmoins, ceux-ci se sentent bien souvent exclus des services destinés aux jeunes familles (Gervais, & de Montigny, 2019). Pourtant, le père, comme la mère, traverse une période riche en remaniements psychologiques pouvant entraîner de profonds bouleversements sur le plan individuel et conjugal (Perelman, Missonier & Guéguen, 2020). Par ailleurs, les effets de la santé mentale du père sur le développement du bébé sont de plus en plus documentés et révèlent l'importance d'un accompagnement précoce dédié aux caractéristiques paternelles (Field, Hossain, & Malphurs, 1999 ; Ramchandani et al., 2008). La considération et la compréhension des spécificités paternelles par les professionnel-le-s de la périnatalité apparaissent donc comme essentielles. Pourtant, aujourd'hui, les besoins des pères sont souvent confondus ou masqués par les besoins et attentes de la mère durant cette période. En ce sens, dans le cadre de ce projet nous avons développé un premier axe de recherche qui vise à mieux comprendre le processus du « devenir père » afin d'informer les professionnel-le-s de première ligne des difficultés spécifiques du père en période périnatale. Le but est de revoir la représentation du père pour qu'il soit considéré comme un acteur spécifique, susceptible de contribuer au développement de son enfant de façon distincte de la mère, et donc méritant d'être approché par les acteurs de l'enfance de façon particulière, et pas seulement comme auxiliaire de la mère.

S'il est important de repenser l'accueil des pères en période périnatale, il est également nécessaire de reconsidérer leur accueil dans les services de la petite enfance encore trop matricentrés (Neyrand, 2019). Dans ce contexte aussi, il s'agit de mieux reconnaître les fonctions paternelles exercées dans des familles aux configurations multiples, sans réduire les pères au statut de « simples accompagnateurs ». Dans la continuité des études menées autour de la période périnatale, nous avons donc développé un deuxième axe de recherche permettant d'interroger les places des pères dans les crèches et les lieux de rencontre enfants-parents (LREP) à travers le prisme des relations entre les professionnel-le-s de l'enfance et les familles. Le but de cet axe est d'identifier différentes manières de faire et de repenser les relations avec les pères au sein des services de la petite enfance sans les dissocier des enjeux plus larges de coéducation professionnel-le-s – familles qui les traversent. Il s'agit

également de relever des freins à dépasser et surtout d'identifier des leviers encore peu documentés dans la littérature. Pour ce faire, une démarche inédite inspirée de la recherche action a été expérimentée ; elle implique ensemble des professionnel-le-s, hommes et femmes, de crèches, de LREP, des différents services de l'ONE compétents (direction pédagogique, direction recherches et développement, direction accueil) et de l'unité de recherche Enfances de l'Université de Liège dans le recueil, l'analyse partagée et la communication des résultats.

Notre rapport se décline en deux grandes parties abordant successivement chaque axe de recherche suivant le parcours de l'enfant et de sa famille. Le premier expose le contexte théorique et la méthodologie de recherche que nous avons employé pour recueillir le vécu subjectif et émotionnel des pères en période périnatale. Les résultats sont ensuite discutés et confrontés à la littérature. Nous détaillons par ailleurs les enjeux pour les professionnel-le-s en présentant le guide que nous avons coconstruite avec les acteurs de terrain (Partenaires Enfants-Parents de l'ONE, gynécologues et sages-femmes) et en collaboration avec les chercheur-e-s de l'ONE Academy (Axe 1 - Annexe 1). Cet outil est un guide pour les professionnel-le-s qui vise à les informer et à les alerter sur les spécificités paternelles afin de favoriser un accueil et un accompagnement qui répondent aux besoins et attentes des pères (Labalestra, Culot & Gaugue, à paraître).

Dans la continuité du premier axe, le second présente un cadrage théorique ciblé et la démarche participative et pluridisciplinaire expérimentée dans le cadre de l'ONE Academy. En complément des quatre rapports intermédiaires de recherche qui documentent chacun de manière détaillée une partie du processus, sont présentés ici, en ce qui concerne les résultats finaux, trois moments médians qui montrent des transformations dans les manières de penser et d'organiser l'accueil des familles, en particulier des pères dans les services. Enfin, le rapport présente un bilan partagé centré sur l'identification des leviers et des enseignements à tirer tant sur la thématique de l'accueil des pères dans les services que de la démarche expérimentée durant ces deux années de recherche soutenue par ce nouveau fonds de l'ONE Academy. Loin de se réduire à un chapitre de clôture, il vise à ouvrir de nouvelles perspectives pour l'action et la recherche dans le champ de l'enfance. Un premier article collectif faisant suite à une communication ULiège-ONE sur cette expérience (Pirard, Glesner, Genette & Maulet, à paraître) est mis à disposition en annexe (Axe 2 - Annexe 3).

AXE 1

Enjeux d'une meilleure compréhension des caractéristiques psychologiques paternelles en période périnatale pour les professionnel·le·s de première ligne

Justine Gaugue, Stéphanie Culot & Mélanie Labalestra

Service de Psychologie Clinique de l'Enfant et de l'Adolescent

Université de Mons

Avant-propos

L'axe développé par le service de Psychologie Clinique de l'Enfant et de l'Adolescent de l'Université de Mons porte sur le vécu subjectif et émotionnel des pères en période périnatale. Cette première partie du rapport présente cet axe en commençant par un bref rappel du contexte théorique dans lequel s'inscrit cette recherche. Il s'agit d'une synthèse réalisée à partir des rapports de recherche intermédiaires que nous avons rédigés dans le cadre du suivi du projet. Nous présentons ensuite les éléments méthodologiques qui ont également été actualisés à partir des précédents rapports intermédiaires. Les résultats sont ensuite présentés puis discutés et permettent de mettre en lumière les enjeux d'une meilleure considération de la santé mentale paternelle en période périnatale par les professionnel·le·s de première ligne.

La revue de la littérature sur laquelle se basent nos questions de recherche a été valorisée par un article de synthèse accepté dans la revue *Périnatalité* (Axe 1 - Annexe 2). Par ailleurs, les résultats que nous avons obtenus et les questionnements soulevés par l'analyse de la littérature ont permis de créer un guide d'informations à destination des professionnel·le·s de première ligne que nous décrivons dans la section 5 ci-après. Nous avons également eu l'opportunité de présenter certains résultats lors de congrès et de colloques en Belgique et à l'étranger. Une liste de ces communications est disponible en annexe (Axe 1 – Annexe 3).

1 Contexte théorique

Le vécu subjectif et émotionnel du père en période périnatale reste sous-étudié en comparaison aux préoccupations maternelles. Pourtant, comme la mère, le père peut être concerné par des préoccupations importantes pouvant parfois conduire à une détresse psychologique (notamment des affects dépressifs et anxieux). Une meilleure compréhension de cette détresse et des facteurs qui la modulent est essentielle au regard du risque d'effets délétères sur le développement de l'enfant (Ramchandani et al., 2008). Au-delà de la compréhension de la nature de cette détresse, il semble également essentiel de l'accompagner par des ressources, qui pour l'heure, sont souvent peu adaptées aux spécificités paternelles. En effet, bien que les ressources pour l'accueil et l'accompagnement des parents en période périnatale se veulent de plus en plus souvent inclusives pour encourager l'engagement des deux partenaires, ces ressources sont souvent celles qui étaient initialement créées pour les mères et qui se sont ouvertes aux partenaires de la mère ces dernières décennies (consultations médicales, cours de préparation à la naissance et à l'accouchement, groupes de soutien, etc.), ce qui entraîne souvent un manque de spécificité.

Afin de considérer l'ensemble de ces éléments, nous proposons dans cette partie théorique d'exposer les enjeux d'une meilleure compréhension de la détresse paternelle dans une première partie. Nous soulignons ensuite l'état de carence à propos des dispositifs d'accueil et d'accompagnement des pères en période périnatale dans une deuxième partie.

1.1 Intérêt de l'étude du vécu subjectif et émotionnel du père en période périnatale

La plupart des recherches sur le vécu du père en période périnatale ont pour objet d'étude principal la dépression, dont la prévalence en période périnatale est estimée 8,4% (Cameron, Sedoy & Tomfohr-Madsen, 2016). Si les effets de la dépression maternelle sur l'enfant ont déjà pu être mis en évidence (Kane & Garber, 2004), les études concernant le père sont moins nombreuses. Il semblerait néanmoins que la dépression paternelle postnatale soit associée à l'apparition de troubles psychiatriques chez l'enfant sept ans plus tard (Ramchandani et al., 2008). Il semblerait que la dépression puisse avoir des conséquences aux niveaux émotionnel et comportemental chez des enfants âgés de trois ans et demi et conduise à un risque plus élevé de troubles du comportement chez les garçons (Ramchandani, Stein, Evans, & O'Connor, 2005). Au niveau des conséquences à court terme, même s'il n'est pas toujours possible d'en dégager un consensus, plusieurs études ont permis de mettre en avant une altération dans les interactions entre parents déprimés et nourrissons (Field, et al., 1999).

Bien qu'elle ne soit pas systématiquement et autant étudiée, les recherches montrent qu'il existe une certaine comorbidité entre la dépression et l'anxiété et qu'il est donc important d'évaluer ces deux dimensions (Culot & Gaugue, 2016 ; Leach, Poyser, Cooklin, & Giallo, 2016). De plus, certains auteurs pensent qu'en sous-estimant les troubles anxieux, on minimiserait également les difficultés d'ajustement chez les nouveaux parents (Matthey, Barnett, Howie, & Kavanagh, 2003). Enfin, si les conséquences de ce trouble chez le père sont encore largement à déterminer, il apparaît en tout cas qu'évaluer l'anxiété paternelle permettrait d'obtenir une meilleure compréhension du vécu du père. Chez les pères, la prévalence de troubles anxieux serait comprise entre 4,1 et 16 % en prénatal et entre 2,4 et 18 % en postnatal (Leach, Poyser, cooklin & Giallo 2016).

L'estime de soi constitue également une dimension importante à considérer dans le domaine de la parentalité, notamment pour les liens qu'elle entretient avec la détresse psychologique. Plusieurs études ont en effet permis de considérer que cette variable, et donc un sentiment d'échec ou de non-conformité par rapport à ses attentes, peut être un facteur principal de causalité de l'anxiété (Coopersmith, 1984). Si l'estime de soi fait l'objet de moins d'attention dans les recherches, il n'en reste pas moins qu'il s'agit d'une variable pertinente à prendre en compte dans une période où l'adaptation des parents a toute son importance. Elle peut d'ailleurs être mise à mal dans le cas de situations médicales particulières comme les pertes périnatales (Pantke & Slade, 2006) ou les naissances prématurées (Rimmerman & Sheran, 2001). Elle peut également être mise en lien avec l'implication dans la paternité (Hawkins & Belsky, 1989).

Deux dimensions, regroupées dans un pôle social, sont également importantes à prendre en considération : le soutien social et la sphère conjugale. En effet, plusieurs études ont déjà prouvé que le sentiment de compétence des pères à l'égard de leur nouveau-né était influencé positivement par la satisfaction du soutien apporté par leur compagne (de Montigny & Lacharité, 2005). Si le soutien social du partenaire semble jouer un rôle, ce n'est toutefois pas le seul type de support qui peut être associé à l'expérience du père. En effet, le manque de considération des professionnel-le-s de santé envers les pères durant les périodes de grossesse et d'accouchement a déjà été mis en évidence (Fenwick, Bayes, & Johansson, 2012). Encore une fois, la pertinence de l'évaluation globale et multidimensionnelle du vécu du paternel est justifiée. En effet, des liens entre dépression postnatale, stress perçu, soutien social et dépression du partenaire ont déjà pu être mis à jour (Gao et al., 2009). Concernant la sphère conjugale, celle-ci est souvent étudiée en lien avec la dépression. En effet, la présence de dépression maternelle et une faible satisfaction de la relation conjugale peuvent être liées à une dépression postnatale chez le père (Nishimura, Fujita, Katsuta, Ishihara, & Ohashi, 2015). De plus, selon Kane et Garber (2004), les conflits conjugaux pourraient jouer un rôle médiateur entre la

dépression paternelle et les conflits parents/enfants qui sont liés à ce trouble. Encore une fois, la littérature manque de données à ce sujet.

1.2 Prise en charge de la détresse paternelle en période périnatale : constat de carence

L'identification et la compréhension de la détresse paternelle en période périnatale est essentielle. Néanmoins, il est également nécessaire d'accompagner cette détresse au regard de l'impact considérable de cette dernière sur le développement du bébé (Ramchandani et al., 2008), sur la relation mère-bébé (Ionio et al., 2018) ou sur la relation de couple (Baldwin, Malone, Sandal & Bick, 2018). En ce sens, l'article de synthèse que nous avons rédigé « *Impliquer, informer et soutenir les pères durant la période périnatale* » et qui a été accepté pour publication dans la revue *Périnatalité*, souligne que l'accompagnement du père en période périnatale doit être repensé en fonction de ses attentes et de ses besoins spécifiques. En effet, même si les ressources et activités initialement créées pour les mères, s'ouvrent peu à peu aux pères, ces dernières doivent être revues et adaptées aux spécificités masculines. Le constat de carence à propos des outils de repérage de la détresse paternelle et des dispositifs d'accompagnement de cette détresse conforte l'importance de reconsidérer la santé mentale paternelle en développant des actions concrètes, notamment auprès des professionnel-le-s de première ligne.

1.3 Problématique générale et questions de recherche

L'objectif de cette recherche portée par l'ONE Academy est d'identifier les points d'attention pour faciliter l'accueil et l'accompagnement des pères en période périnatale en aboutissant sur la création d'un outil d'information à la disposition des professionnel-le-s de la périnatalité. Dans ce cadre, il nous semble particulièrement important de porter notre regard sur le vécu subjectif et émotionnel du père, et notamment, sur la détresse psychologique paternelle, les facteurs qui la modulent et sur la possibilité d'évaluer les aspects comportementaux qui se manifestent chez le bébé.

La revue de la littérature que nous avons menée montre que les recherches sur la détresse paternelle se centrent principalement sur la dépression et sur l'anxiété. Les variables modératrices comme le soutien social et conjugal ainsi que l'estime de soi semblent également jouer un rôle dans l'expérience du père. Même si cela n'a pas été développé en détails précédemment, des facteurs sociodémographiques et psychosociaux comme les revenus ou le niveau d'éducation peuvent également participer à la détresse paternelle (Giallo et al., 2013 ; Kane & Garber, 2004). Enfin, comme nous l'avons également vu, certaines études se sont consacrées à l'évaluation des conséquences de la détresse paternelle sur l'enfant.

Pour répondre à notre problématique générale nous avons identifié plusieurs questions de recherche qui vont nous permettre à terme, de cibler les points d'attention à mettre en exergue dans l'outil à destination des professionnel·le·s de première ligne.

En ce sens, il nous semble important en premier lieu d'identifier la prévalence, au sein d'un échantillon de belges francophones, de détresse psychologique paternelle en postpartum (Q1) ainsi que l'évolution temporelle de cette détresse jusqu'en postpartum tardif (Q2). Les résultats issus de ces questions de recherche pourront appuyer l'intérêt de la considération de la détresse paternelle en période périnatale et l'intérêt d'un accueil et d'un accompagnement, à court et moyen terme, par les professionnel·le·s de première ligne. Il semble également important de considérer les spécificités de ce vécu subjectif et émotionnel particulier. Pour mieux comprendre cette détresse psychologique nous nous intéressons aux facteurs qui peuvent la moduler (Q3 et Q4) et aux possibilités de mesurer les aspects comportementaux du bébé liés à cette détresse (Q5).

Q1 : Les pères présentent-ils des signes de détresse psychologique en post-partum ?

Pour répondre à cette question, nous calculons les prévalences de dépression et d'anxiété auprès de pères rencontrés durant le séjour de leur compagne à la maternité à l'aide de questionnaires d'autoévaluation.

Q2 : Existe-t-il une continuité entre post-partum immédiat et tardif chez les pères en ce qui concerne les signes de détresse psychologique ?

Pour évaluer la continuité temporelle de la détresse psychologique paternelle, nous recontactons les pères rencontrés trois mois après la naissance de leur bébé pour réestimer la dépression et l'anxiété à l'aide des mêmes questionnaires. De cette manière, nous pourrions comparer les prévalences entre le postpartum immédiat (à la maternité) et le postpartum tardif (aux alentours des trois mois du bébé).

Q3 : Certains événements particuliers de la grossesse ou de la préparation de l'accouchement peuvent-ils moduler la détresse paternelle ?

Les variables sociodémographiques et les informations relatives au déroulement de la grossesse et de l'accouchement sont recueillies par questionnaires en postpartum immédiat afin d'établir s'il peut exister des événements ou des particularités qui pourraient être associés à la détresse paternelle en période périnatale.

Q4 : Le soutien social, la sphère conjugale et l'estime de soi peuvent-ils moduler la détresse paternelle ?

Des questionnaires évaluant le soutien social, la sphère conjugale et l'estime de soi sont également proposés au participant afin d'établir si ces dimensions peuvent moduler la détresse psychologique paternelle. Ces derniers sont proposés en postpartum immédiat et en postpartum tardif.

Q5 : Peut-on observer un lien entre l'état psychologique des pères et les caractéristiques cliniques de la dyade père/bébé ?

Les caractéristiques cliniques de la dyade père/bébé sont évaluées par des outils standardisés permettant d'analyser le dialogue entre l'adulte (père, mère ou étranger) et le bébé via l'observation d'une séquence de jeu libre, de repas ou de change. Le développement psychomoteur de l'enfant est également évalué.

2 Méthodologie de recherche

2.1 Design et procédure

Notre problématique, et les différentes questions de recherche qu'elle sous-entend, implique deux approches différentes pour notre recherche : une approche nomothétique pour le regard global et multidimensionnel, et une approche idiographique pour la qualité des échanges dans la dyade et le vécu subjectif du père. Le découpage de notre recherche en deux études, répondant chacune à une des approches, s'avère donc pertinent pour répondre au mieux à notre problématique.

L'approche nomothétique (étude 1) se traduit par la passation d'un ensemble d'auto-questionnaires en postpartum immédiat et en postpartum tardif tandis que l'approche idiographique (étude 2) se base sur la passation d'entretiens et d'observations filmées de la dyade père/bébé.

En ce qui concerne la procédure de recrutement, les participants sont rencontrés lors du séjour de leur compagne en maternité, en se présentant directement à eux. Après leur avoir expliqué les modalités de l'ensemble de la recherche oralement et via un formulaire d'information il leur est proposé de participer à l'étude 1 (ensemble des questionnaires d'auto-évaluation). Le consentement des participants qui souhaitent s'engager pour l'étude 2 est également recueilli lors de cette rencontre.

Si le père est d'accord de participer à la recherche, il reçoit une enveloppe contenant l'ensemble des questionnaires de la première étude. Il répond donc seul aux différents questionnaires et au moment qui lui convient le mieux. Une boîte est disponible au sein même de la maternité afin qu'il puisse y déposer son enveloppe une fois tous les questionnaires complétés.

Environ trois mois après la première passation des questionnaires, un questionnaire en ligne lui parvient par voie électronique. Celui-ci lui permet à nouveau de répondre aux différents questionnaires. Un contact téléphonique est également prévu afin de s'assurer de la participation du père.

Enfin, si le père a consenti à être recontacté pour faire partie de l'étude 2, un contact téléphonique est établi afin de déterminer une date pour la rencontre avec la dyade, de préférence au domicile familial.

2.2 Critères d'inclusion et d'exclusion

Etude 1 :

Les participants recrutés sont des hommes qui ont la possibilité d'exprimer leur consentement et âgés de minimum 18 ans. Ce dernier critère répond à des exigences pratiques d'obtention du consentement du participant. Les participants doivent avoir eu un enfant endéans les cinq derniers jours. Nous

excluons donc les situations de naissances multiples par souci d'homogénéité. Dans le même ordre d'idées, nous excluons les naissances prématurées à partir du moment où l'enfant est placé dans le service de néonatalogie et toutes les autres situations qui impliqueraient une présence de l'enfant dans ce service. Les participants doivent également être en couple avec la mère de l'enfant né étant donné que nous évaluons certaines dimensions relatives au couple. Nous ne posons pas de critère d'exclusion par rapport à la parité étant donné que cette variable est étudiée. Les participants doivent démontrer une maîtrise suffisante du français à l'oral et à l'écrit pour le bon déroulement des échanges avec le chercheur et pour répondre aux différents questionnaires.

Etude 2 :

En supplément des critères de l'étude 1 qui sont toujours en vigueur pour l'étude deux, des critères relatifs aux bébés et aux mères sont ajoutés.

Critères relatifs aux bébés :

Si le bébé présente un retard de développement avéré, la dyade n'est pas incluse pour cette étude. Si un retard de développement est mis en évidence au cours des observations réalisées pour l'étude, pour des raisons éthiques nous informons les parents et nous les orientons vers des ressources permettant des investigations supplémentaires en vue d'un éventuel diagnostic.

Critères relatifs aux mères :

Les mères doivent être majeures, capables de fournir leur propre consentement et démontrer une maîtrise suffisante du français. Nous considérons que la mère peut potentiellement constituer une variable modératrice dans l'évaluation de la dyade père/bébé et nous prenons donc soin d'évaluer la présence de dépression maternelle afin de contrôler l'influence de cette variable. En effet, la littérature montre que la dépression maternelle engendre des modifications dans les interactions mère/bébé en allant jusqu'à provoquer chez l'enfant un comportement de repli lorsque la mère ne répond pas aux sollicitations de son enfant (Dayan, 2007). La relation des mères déprimées avec leur enfant peut également être marquée par des ruptures d'interactions ou des interactions manquant de cohérence et de synchronie (Dayan, 2007). Pour ces différentes raisons, il est donc demandé aux compagnes des pères qui participent à l'étude 2 de remplir l'EPDS, l'outil de dépistage de la dépression post-natale qui est également employé pour les pères. L'inclusion des participantes dans l'étude est réalisée de la même façon que pour les pères, à savoir via la transmission d'informations orales et écrites et la signature d'un formulaire de consentement éclairé.

2.3 Outils des études 1 et 2

L'ensemble des outils utilisés ont déjà été présentés en détails et annexés dans le rapport intermédiaire de juillet 2019. Nous avons choisi pour ce rapport final de répertorier ces outils de manière plus succincte en les présentant sous forme de tableau récapitulatif (voir tableau 1).

Nom de l'outil et auteurs	Dimension(s) évaluée(s)	Description
Questionnaire de renseignements sociodémographiques et anamnestiques	Situation personnelle et familiale, informations médicales et relatives à la grossesse, informations sur l'accouchement.	Questionnaire créé sur mesure pour cette recherche afin de récolter les informations personnelles des participants.
L'échelle de dépression postnatale d'Edimbourg (Cox, Holden, & Sagovsky, 1987)	Dépression postnatale	Auto-questionnaire en 10 items qui sert à évaluer la symptomatologie dépressive durant la période de post-partum.
L'inventaire d'anxiété état/trait (Spielberger, 1983)	Une échelle d'anxiété état (disposition stable) et une autre échelle d'anxiété trait (disposition momentanée)	Auto-questionnaire de 20 items qui évalue les ressentis du sujet en termes d'intensité et de fréquence.
L'échelle d'estime de soi de Rosenberg (Rosenberg, 1965)	Estime de soi	L'outil est composé de dix items auquel le sujet marque son accord via une échelle de Likert en 4 points.
Le questionnaire de soutien social, version abrégée (Sarason, Sarason, Shearin, & Pierce, 1987)	Perception du soutien social d'un individu et la satisfaction qui en est retirée.	Auto-questionnaire de douze items et invite le répondant à évaluer à la fois la disponibilité de son entourage (six items) et la satisfaction qu'il éprouve à l'égard du soutien social reçu (six items).
L'échelle d'ajustement dyadique (Spanier, 1976)	La qualité de la relation conjugale	Le sujet répond aux différents items via une échelle de Likert de deux à sept points selon les items.
Echelle Alarme Détresse Bébé (Guedeney & Fermanian, 2001)	La qualité du dialogue adulte (père, mère ou étranger)/nourrisson via l'observation d'une séquence de jeu libre, de repas ou de change.	La dyade est filmée en l'absence d'observateur direct. Il est demandé à l'adulte de placer son bébé en face de lui et d'essayer de lui faire faire ce qu'il fait habituellement avec son parent (sourire, vocalisations, ...).
Echelle de développement psychomoteur de la première enfance (Brunet & Lézine, 2001)	Permet de déterminer le niveau de développement psychomoteur d'enfants âgés de 2 à 30 mois. L'échelle évalue quatre secteurs du développement : la posture, la coordination, le langage et la sociabilité.	Situation standardisée d'observation de l'enfant.

Tableau 1 : Récapitulatif des outils utilisés pour notre recherche.

2.4 *Considérations éthiques*

Aucun risque particulier n'est encouru dans le cadre de la participation à cette recherche. Cependant, pour des raisons éthiques, lors de la première rencontre avec les sujets, une liste de coordonnées d'institutions de soins en santé mentale et de soutien à la parentalité est fournie aux participants afin qu'ils puissent se tourner vers un-e professionnel-le s'ils en ressentent le besoin.

De plus, afin de mener notre recherche dans le respect des règles éthiques et déontologiques de la recherche en psychologie, notre étude répond à un certain nombre de principes préalablement fixés. Comme le prévoit l'arrêté royal fixant les règles de déontologie du psychologue, le participant est libre de participer à la recherche et peut quitter celle-ci à n'importe quel moment sans qu'aucune justification ne soit attendue de sa part (art. 23. §1er). Pour s'assurer de l'accord des participants, il leur est demandé de signer un formulaire de consentement libre et éclairé reprenant un certain nombre de principes éthiques et déontologiques (art. 19 et 21 §3). L'utilisation, à des fins pédagogiques, de données recueillies lors de la recherche ne sera réalisée que si le participant y a préalablement consenti (art. 18). Le psychologue en charge de la recherche est soumis au devoir de discrétion et au secret professionnel (art. 6). Enfin, afin de pouvoir recruter les participants de notre recherche, une demande de recrutement a été soumise pour approbation au comité d'éthique des hôpitaux sélectionnés. Notre projet de recherche a également été soumis pour examen par le Comité d'Éthique facultaire de la Faculté de Psychologie et Sciences de l'Éducation de l'Université de Mons. L'ensemble de ces comités a remis un avis favorable.

Une fois la recherche terminée, la restitution des résultats sous forme écrite est envisageable pour les participants qui le souhaitent.

3 Résultats

Cette section présente l'ensemble des résultats obtenus. Les résultats de l'étude 1 sur le vécu subjectif et émotionnel du père en période périnatale sont exposés avant d'aborder l'étude 2 sur les effets de ce vécu sur le développement du bébé.

3.1 *Étude 1 : Vécu subjectif et émotionnel du père en période périnatale*

Les caractéristiques générales de la population de notre étude sont présentées avant d'aborder les prévalences de la détresse paternelle (anxiété, dépression) et les facteurs qui modulent cette détresse en postpartum immédiat et postpartum tardif.

3.1.1 Analyses préliminaires

L'étude 1 étant composée de deux temps d'études différents (postpartum immédiat et postpartum tardif), nous avons comparé la répartition des distributions des variables sociodémographiques entre ces deux temps (voir tableau 2). La statistique appliquée permet de comparer les distributions, en cherchant à comprendre si les personnes qui participent seulement au premier temps d'évaluation (et quittent donc la recherche ensuite) possèdent des caractéristiques comparables aux participants qui complètent les deux évaluations.

Variables sociodémographiques	Participants en postpartum immédiat uniquement (N=74)	Participants en postpartum immédiat + tardif (N=70)	Comparaison des répartitions (Khi-deux de Pearson)
Statut civil			
- Célibataire	29.7%	31.4%	$p = .699$
- Cohabitant légal	36.5%	30.0%	
- Marié	33.8%	38.6%	
Profession			<i>Conditions d'application du test statistique non remplies</i>
- Employés	9.0%	19.1%	
- Ouvriers	34.3%	11.8%	
- Cadres et professions intellectuelles	19.4%	23.5%	
- Professions intermédiaires	23.9%	39.7%	
- Indépendants	9.0%	1.5%	
- Agriculteurs	0.0%	1.5%	
- Sans emploi	4.5%	2.9%	
Parité			
- Primipares	57.5%	54.3%	$p = .696$
- Multipares	42.5%	45.7%	
Désir de grossesse			
- Grossesse voulue	86.3%	83.8%	$p = .680$
- Non mais bonne surprise	13.7%	16.2%	
Type de grossesse			
- Spontanée	95.8%	91.3%	$p = .319$
- Médicalement assistée	4.2%	8.7%	
Particularités obstétricales/médicales			
- Antécédents de pertes périnatales	18.1%	32.9%	$p = .043$
- Particularités médicales durant la grossesse	30.6%	18.8%	$p = .107$
- Evènement particulier pendant la grossesse	35.6%	25.7%	$p = .200$
Activités de préparation à la naissance			
- Présence aux échographies (toutes)	61.6%	58.6%	$p = .708$
- Présence aux échographies (au moins une)	38.4%	41.4%	
- Préparation à la naissance/accouchement (au moins une activité)	51.4%	66.7%	$p = .065$
Déroulement de l'accouchement			
- Présence du père	98.6%	100%	$p = .326$
- Césarienne	23.0%	21.7%	
- Voie basse sans intervention	59.5%	65.2%	$p = .708$
- Voie basse avec intervention	17.6%	13.0%	

Tableau 2 : Comparaison des répartitions des variables sociodémographiques en postpartum immédiat / postpartum tardif.

Ces analyses préliminaires permettent de remarquer que la perte d'échantillon entre les deux temps de l'étude a un effet seulement sur la répartition des pères qui rapportent des antécédents de perte périnatale. Les pères confrontés à ces événements semblent en effet s'investir davantage dans une recherche qui s'intéresse à leur éventuelle détresse, et ont davantage tendance à suivre l'étude aux deux temps.

3.1.2 Caractéristiques sociodémographiques

Les caractéristiques sociodémographiques des pères rencontrés en postpartum immédiat (N=144) et celles des pères recontactés en postpartum tardifs (N = 70) sont présentées dans le tableau 3. L'âge moyen des pères rencontrés est de 32 ans (le père le plus jeune a 19 ans et le plus âgé a 46 ans).

Variables sociodémographiques	Postpartum immédiat (N=144)	Postpartum tardif (N = 70)
Statut civil		
- Célibataire	30.6%	31.4%
- Cohabitant légal	33.3%	30.0%
- Marié	36.1%	38.6%
Profession		
- Employés	13.2%	18.6%
- Ouvriers	21.5%	11.4%
- Cadres et professions intellectuelles	20.1%	22.9%
- Professions intermédiaires	29.9%	38.6%
- Indépendants	4.9%	1.4%
- Agriculteurs	0.7%	1.4%
- Sans emploi	3.5%	2.9%
Parité		
- Primipares	55.9%	54.3%
- Multipares	44.1%	45.7%
Désir de grossesse		
- Grossesse voulue	83.3%	81.4%
- Non mais bonne surprise	14.6%	15.7%
Type de grossesse		
- Spontanée	91.7%	90.0%
- Médicalement assistée	6.3%	8.6%
Particularités obstétricales/médicales		
- Antécédant de pertes périnatales	25.4%	32.9%
- Particularités médicales durant la grossesse	24.8%	25.7%
- Evènement particulier pendant la grossesse	30.8%	18.8%
Activités de préparation à la naissance		
- Présence aux échographies (toutes)	59.7%	58.6%
- Présence aux échographies (au moins une)	39.6%	41.4%
- Préparation à la naissance/accouchement (au moins une activité)	58.9%	66.7%
Déroulement de l'accouchement		
- Présence du père	99.3%	100.0%
- Césarienne	22.5%	21.7%
- Voie basse sans intervention	62.2%	65.2%
- Voie basse avec intervention	15.4%	13.0%

Tableau 3 : caractéristiques sociodémographiques des participants.

Nous relevons que la majorité des pères rencontrés sont en couple (69%) et exercent un emploi (69.5%). Un peu plus d'un père sur deux a vécu la naissance de son premier enfant au moment de la participation à notre étude (55.9%). La grossesse était souhaitée pour la grande majorité des pères (83.3%) et s'est déroulée sans assistance médicale pour la plupart de leur compagne (75.2%). Le père a systématiquement été présent pour l'accouchement lorsque les conditions leur permettaient d'y assister.

Concernant les particularités obstétricales/médicales, la majorité des pères ne rapportent pas de particularités médicales ou d'événements particulier au cours de la grossesse. Nous remarquons par ailleurs que près d'un père sur quatre rapporte avoir vécu un antécédent de perte périnatale (25.4%).

Enfin, plus de la moitié des pères rencontrés ont assisté aux activités de préparation à la naissance (58.9%) et près de 60% d'entre eux ont notamment assisté à l'ensemble des échographies.

3.1.3 Prévalence de la détresse paternelle

3.1.3.1 *En postpartum immédiat*

En postpartum immédiat, la majorité des pères ne présentent pas de symptomatologie dépressive significative. En effet, sur 143 pères, seuls 14 obtiennent un score au-dessus du seuil défini pour l'EPDS ce qui révèle une prévalence de dépression paternelle de 9.7% en postpartum immédiat.

En ce qui concerne l'anxiété-état (anxiété au moment de l'évaluation, c'est-à-dire en période périnatale), la prévalence varie fortement en fonction du niveau de sévérité de la symptomatologie (voir Figure 1). Si la majorité des pères ne présentent pas de symptomatologie anxieuse significative (anxiété très faible ou faible), 32.7 % présentent une anxiété moyenne, élevée ou très élevée en postpartum immédiat.

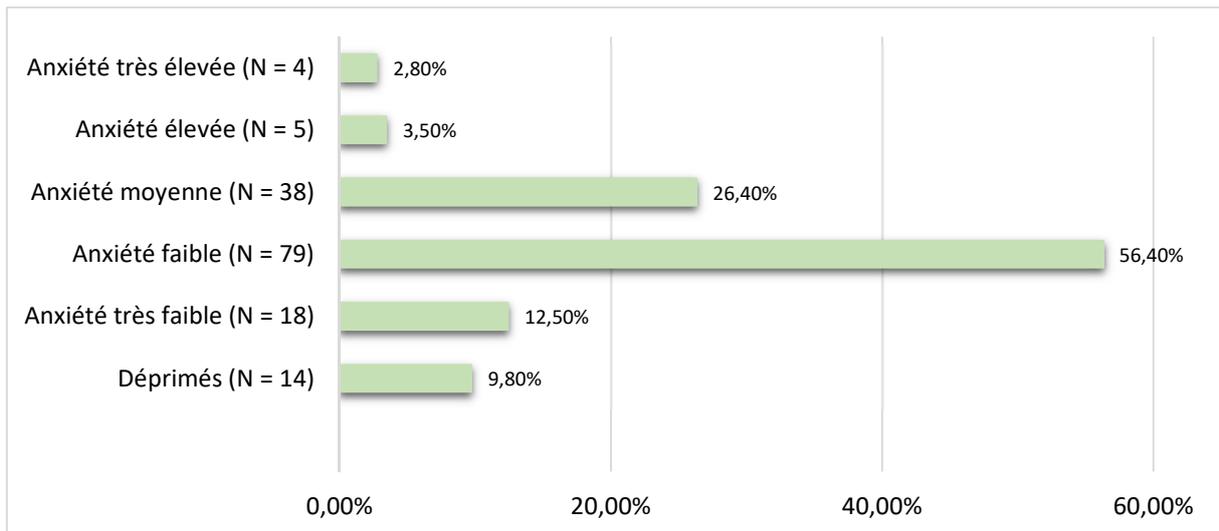


Figure 1 : Prévalence d'anxiété et de dépression en post partum immédiat (N = 144).

Les prévalences d'anxiété-trait (anxiété dans la vie en général) montrent qu'il existe un certain nombre de pères pour lesquels l'anxiété ne résulte pas uniquement de la période périnatale (voir Figure 2). En effet 30.3% déclarent être anxieux dans la vie de tous les jours. L'analyse des changements de catégorie d'anxiété (passages d'anxiété-trait à état par exemple) permet d'affirmer que l'anxiété-état (en période périnatale) augmente pour 29.9% des pères qui sont anxieux dans la vie de tous les jours, alors qu'elle diminue pour 17.4% d'entre eux en postpartum immédiat. En d'autres termes, la période périnatale peut augmenter le niveau d'anxiété chez certains pères qui sont déjà anxieux dans la vie de tous les jours, ou au contraire, peut diminuer le niveau d'anxiété pour certains cas.

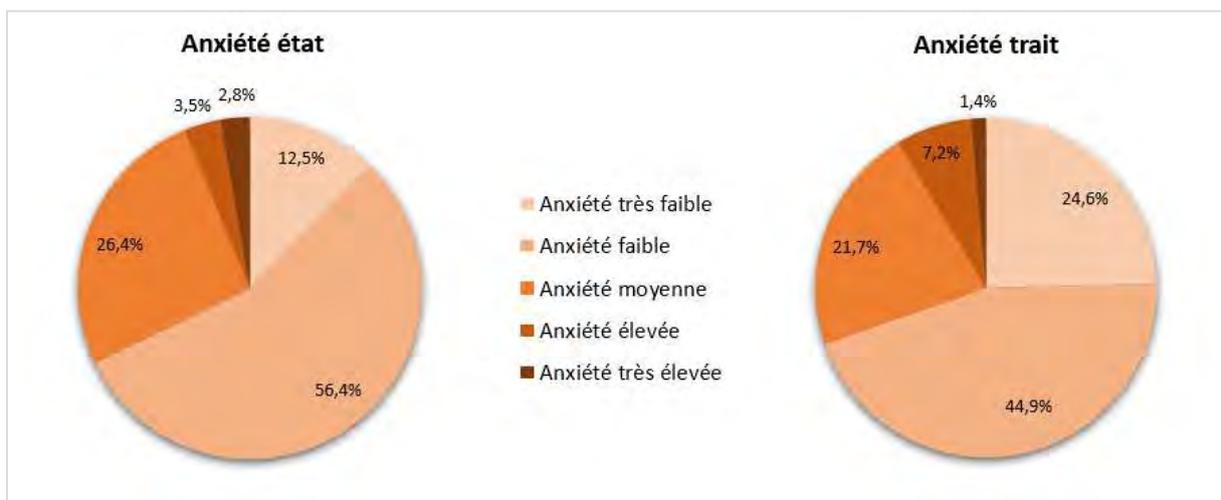


Figure 2 : Prévalences d'anxiété-état et d'anxiété-trait en postpartum immédiat (N=144).

Notons qu'il existe des pères qui présentent une symptomatologie dépressive et une symptomatologie anxieuse. La prévalence de la coexistence de dépression et d'anxiété en postpartum immédiat s'élève à 8.39%.

3.1.3.2 En post-partum tardif

La prévalence de dépression obtenue auprès des pères qui ont souhaité participer à la suite de l'étude et qui ont été recontactés aux alentours des trois mois de leur enfant (N=70) s'élève à 18.6% contre 8.6% en postpartum immédiat pour les mêmes participants (voir Figure 3). L'augmentation entre les deux périodes est significative ($W(70)=1283.5$, $p=.001$). Notons que parmi les pères qui ne présentaient pas de symptomatologie dépressive en postpartum immédiat (N=64), 15% d'entre eux développent finalement une telle symptomatologie en postpartum tardif (N=10).

La prévalence d'anxiété-état en postpartum tardif s'élève également, elle passe de 31.7% (anxiété moyenne, élevée et très élevée) en postpartum immédiat (N=70) à 41.4% en postpartum tardif. Par ailleurs, les prévalences les plus élevées d'anxiété (anxiété élevée et anxiété très élevée) ont doublé.

Une hausse est également observée chez les pères qui sont anxieux dans la vie de tous les jours (anxiété trait). En effet, l'anxiété-état augmente en postpartum tardif chez 44.3% des pères anxieux dans la vie de tous les jours. Par ailleurs, une augmentation de l'anxiété est observée chez 30% des pères qui étaient déjà anxieux (état) en postpartum immédiat.

Cette tendance à la hausse pour l'anxiété n'est cependant pas confirmée par les analyses statistiques qui comparent les prévalences (pour une probabilité de $p < .05$).

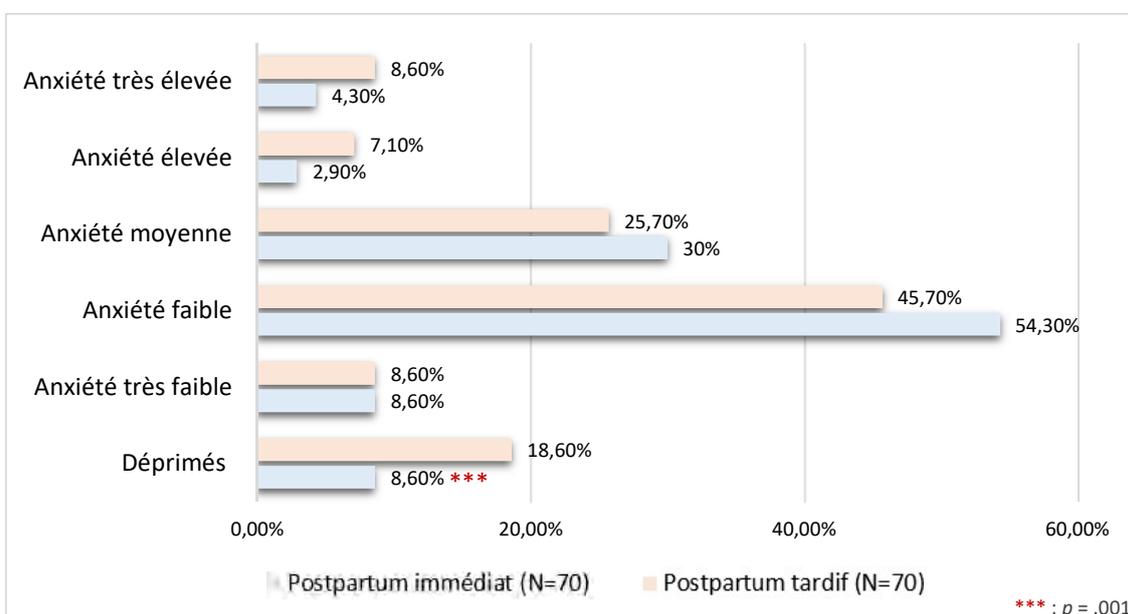


Figure 3 : Comparaison des prévalences en postpartum et en postpartum tardif.

3.1.4 Facteurs qui modulent la détresse

3.1.4.1 Variables sociodémographiques et détresse paternelle

Parmi les variables sociodémographiques que nous avons recueillies en postpartum immédiat, seule la parité semble moduler la détresse psychologique paternelle. En effet, nous observons que les pères primipares sont significativement plus anxieux ($N = 80$; STAI état $M = 30.69$; $ET = 8.82$) que les multipares ($N = 63$; STAI état $M = 27.95$; $ET = 7.34$; $U(143) = 2216.5$, $p = .027$). Aucune différence significative n'a été observée pour le statut civil ou le type de profession exercée.

3.1.4.2 Déroulement de la grossesse et de l'accouchement et détresse paternelle

Les scores de dépression sont significativement plus élevés chez les pères qui rapportent des particularités médicales pendant la grossesse (par exemples : menace d'accouchement prématuré ou diabète de grossesse) ($N = 35$; EPDS $M = 5.31$; $ET = 3.62$) que ceux qui n'ont pas vécu ce type de particularités ($N = 105$; EPDS $M = 3.98$; $ET = 3.36$, $U(140) = 2262.0$, $p = .040$). Les scores d'anxiété-état sont également plus élevés chez les pères qui rapportent des particularités médicales au cours de cette période ($N = 106$; STAI état $M = 33.7$; $ET = 10.80$) en comparaison à ceux qui n'en rapportent pas ($N = 35$; STAI état $M = 28.09$; $ET = 6.76$; $U(141) = 2361.0$, $p = .016$).

Le fait de participer à des activités de préparation à la naissance semble également être associé à la détresse paternelle. Ceux qui ont participé à ces activités sont plus anxieux ($N = 83$, STAI état $M = 30.61$; $ET = 8.26$) que ceux qui n'ont pas participé ($N = 58$, STAI état $M = 27.84$; $ET = 8.17$; $U(141) = 2361.0$, $p = .006$).

3.1.4.3 Soutien social, conjugal, estime de soi et détresse paternelle

En postpartum immédiat, les pères déprimés rapportent une moindre qualité du soutien conjugal et un moins haut niveau d'estime de soi que les pères non déprimés alors que le soutien social ne diffère pas entre les deux groupes (voir Figure 4).

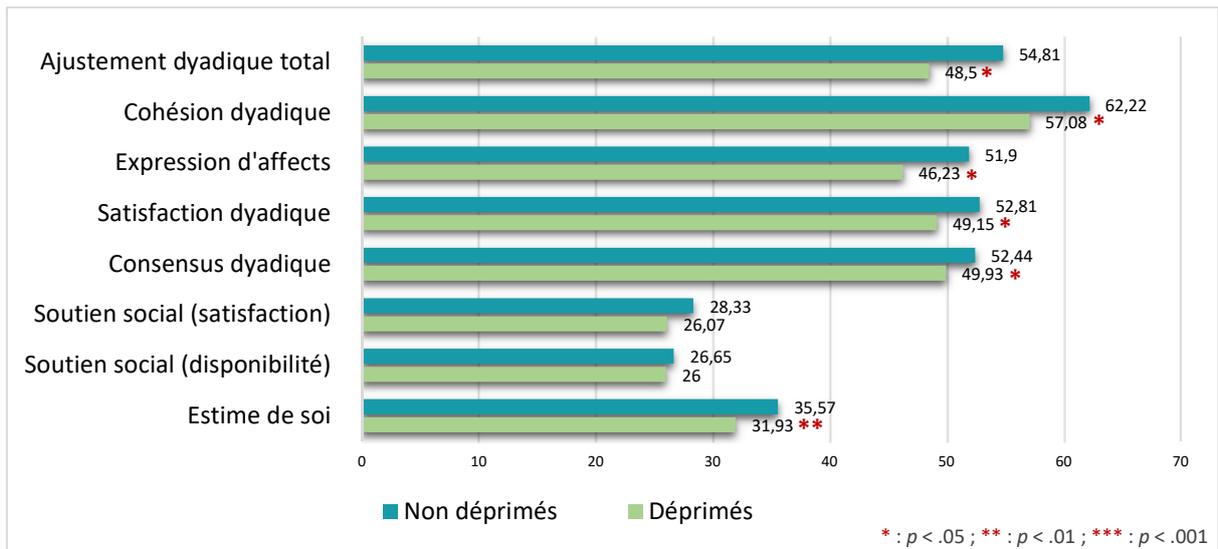


Figure 4 : Comparaisons non paramétriques des scores moyens aux échelles de soutien social et conjugal et d'estime de soi en fonction des pères déprimés et non déprimés en postpartum immédiat.

Les pères anxieux rapportent également un moins haut niveau d'estime de soi que les non anxieux en postpartum immédiat, alors que la qualité du soutien social ou conjugal ne semble pas différer entre les deux groupes (voir Figure 5).

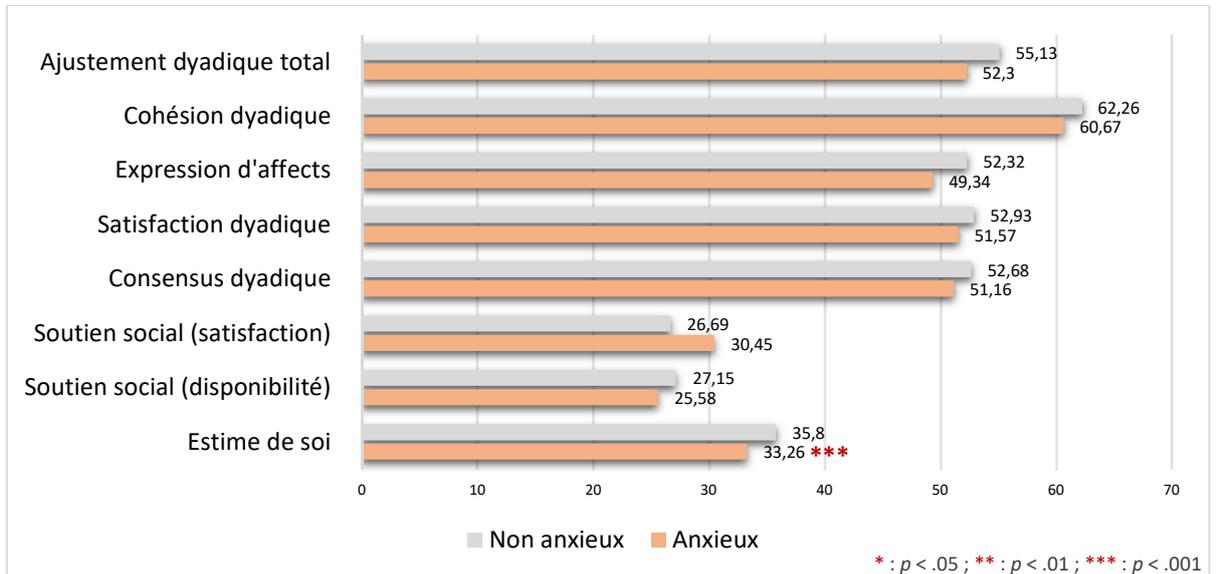


Figure 5 : Comparaisons non paramétriques des scores moyens aux échelles de soutien social et conjugal et d'estime de soi en fonction des pères anxieux et non anxieux en postpartum immédiat.

En postpartum tardif, les pères déprimés rapportent, comme en postpartum immédiat, une moindre qualité du soutien conjugal que les pères non déprimés, ainsi qu'une estime de soi moins élevée (voir Figure 6). Le soutien social (satisfaction) est également moindre pour les pères déprimés en comparaison aux non déprimés en postpartum tardif.

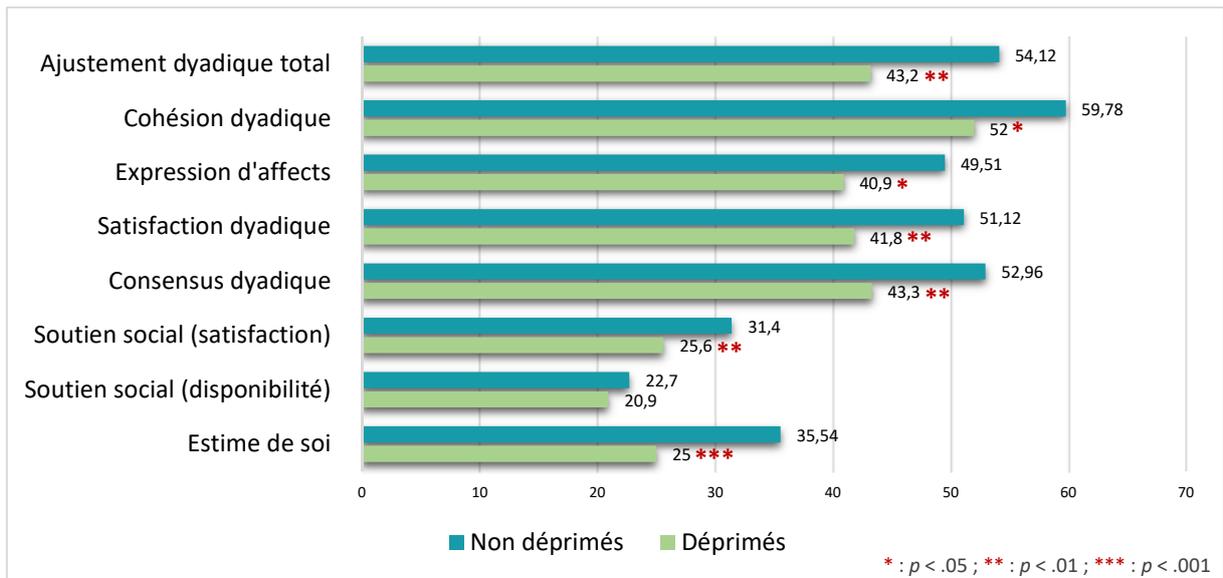


Figure 6 : Comparaisons non paramétriques des scores moyens aux échelles de soutien social et conjugal et d'estime de soi en fonction des pères déprimés et non déprimés en postpartum tardif.

Contrairement au postpartum immédiat, les pères anxieux en postpartum tardif rapportent une moindre qualité du soutien conjugal et social, ainsi qu'une moindre estime de soi en comparaison aux pères non anxieux (voir Figure 7).

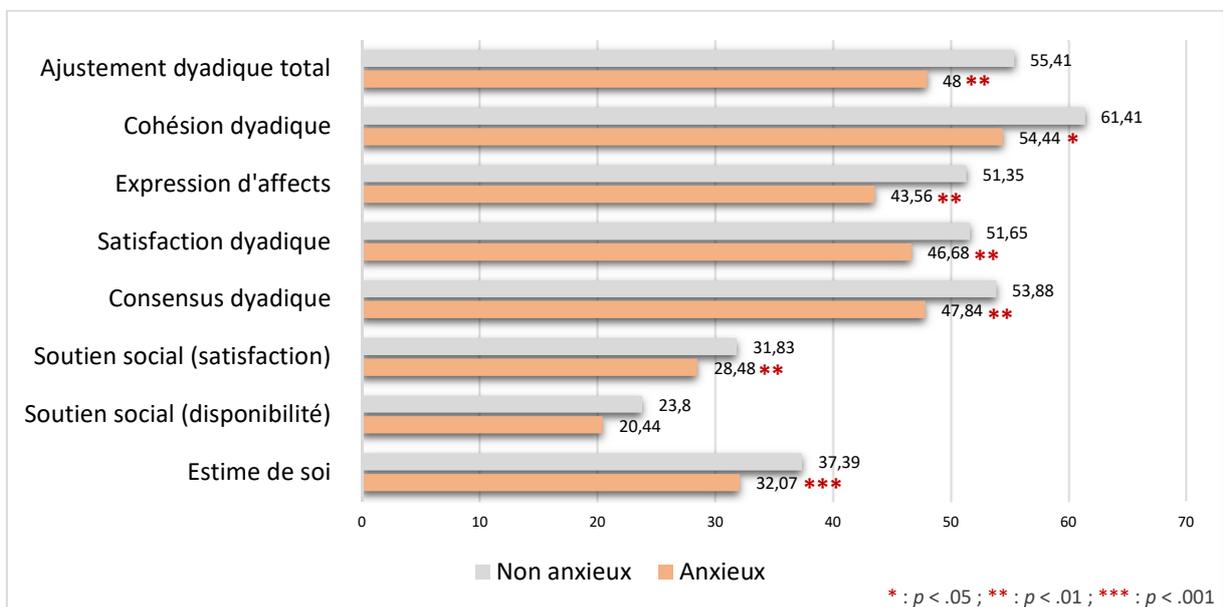


Figure 7 : Comparaisons non paramétriques des scores moyens aux échelles de soutien social et conjugal et d'estime de soi en fonction des pères anxieux et non anxieux en postpartum immédiat.

Enfin, nous relevons qu'en plus de moduler la détresse paternelle, certains facteurs du soutien social et conjugal varient en fonction de la période à laquelle ces dimensions sont évaluées (voir Figure 8). En effet, une baisse significative est observée pour la qualité du soutien social (disponibilité) et conjugal (ajustement dyadique, cohésion dyadique, expression d'affects, satisfaction dyadique et

consensus dyadique) en postpartum tardif en comparaison au postpartum immédiat. Le niveau d'estime de soi est quant à lui plutôt stable entre ces deux périodes.

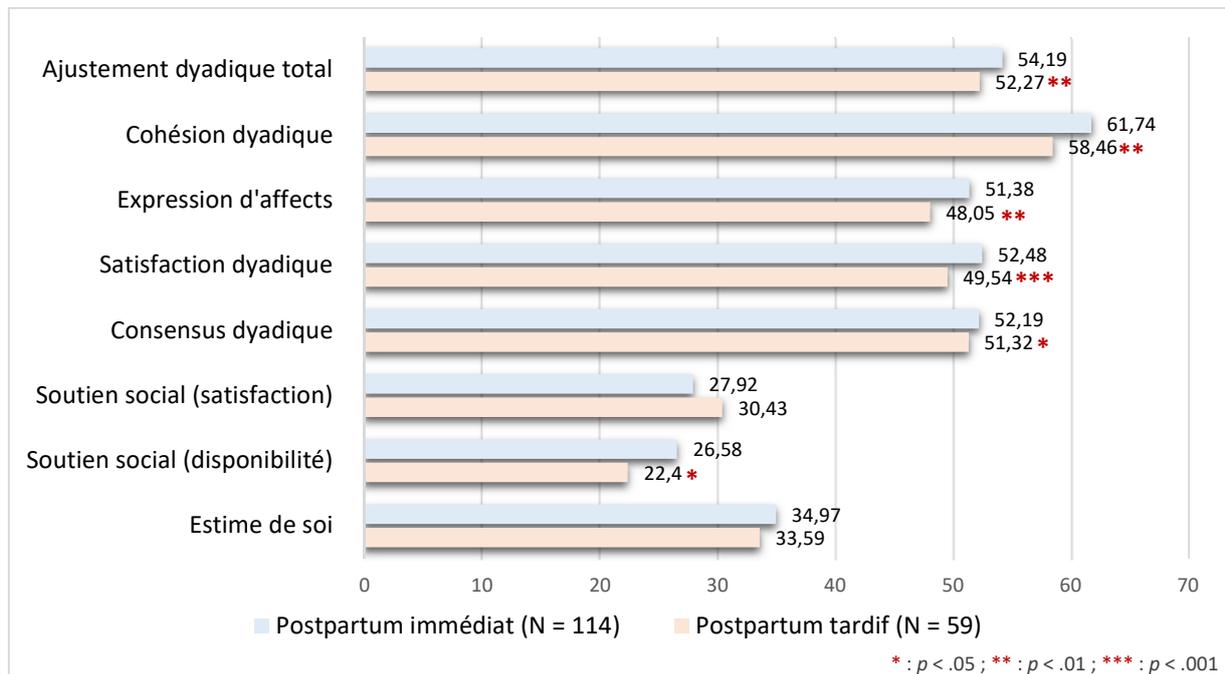


Figure 8 : Comparaison des scores moyens obtenus aux échelles de soutien social et conjugal et d'estime de soi en postpartum immédiat et en postpartum tardif.

3.1.5 Implications des résultats de l'étude 1 pour les professionnel·le·s de première ligne

Postpartum immédiat	Post partum tardif
Taux de dépression : 9.8%	Augmentation du taux de dépression : 18.6%
Taux d'anxiété : 32.7 %	Augmentation du taux d'anxiété : 41.4%
<u>Facteurs qui modulent la détresse :</u>	<u>Modifications des facteurs qui modulent la détresse :</u>
- Premier enfant	- Baisse du soutien social
- Particularités médicales durant la grossesse	- Baisse du soutien conjugal
- Participation aux activités de préparation à la naissance	
- Soutien social et conjugal	
- Estime de soi	

Implications des résultats pour les professionnel-le s de première ligne :

Ces résultats confortent l'importance d'identifier et d'accompagner la détresse paternelle en période périnatale, de la grossesse jusqu'en postpartum tardif. Par ailleurs, le recueil d'informations complémentaires auprès des pères qui ont participé à l'étude a permis de déterminer des facteurs de vulnérabilité à cette détresse psychologique. En effet, le fait d'être père pour la première fois ou le fait que la mère du bébé ait vécu des particularités médicales durant la grossesse sont des événements qui peuvent augmenter le risque de détresse psychologique paternelle. Enfin, une anxiété plus marquée est révélée chez les pères qui se sont impliqués dans l'accompagnement de la grossesse (présence aux échographies, rendez-vous chez la sagefemme, kinésithérapeute ou autre) ou dans la préparation à la naissance (préparation physique ou matérielle) en comparaison à ceux n'ayant pas participé à ces activités. Au regard de ces résultats, il est probable que les pères qui se sentent anxieux tentent d'apaiser leurs appréhensions et leurs craintes en s'investissant auprès de leur compagne et de leur bébé. Une autre explication possible est que ces activités ne parviendraient pas à limiter l'anxiété des pères, en raison de possibles difficultés pour y trouver leur place, notamment parce qu'il y a un focus constant sur la mère et le bébé et l'idée reçue selon laquelle le père doit garder le rôle de soutien solide et immuable à la mère.

L'estime de soi, le soutien social et le soutien conjugal semblent également moduler la détresse paternelle en postpartum immédiat et en postpartum tardif, avec une baisse significative de la qualité de ces soutiens après la naissance de l'enfant. Ces résultats permettent de soutenir l'idée qu'un accompagnement en postpartum pour le père, et plus globalement pour le couple, est important compte tenu du risque de détresse pouvant être associé à ces dimensions.

3.2 Étude 2 : Effet de ce vécu sur les caractéristiques cliniques de la dyade père/bébé

Pour cette deuxième étude, les pères étaient rencontrés à leur domicile afin de filmer des interactions entre le bébé et son père et entre le bébé et le chercheur afin d'évaluer les caractéristiques cliniques de la dyade. Ces enregistrements sont ensuite visionnés pour statuer sur le niveau de développement du bébé (développement psychomoteur et retrait relationnel) à l'aide d'outils d'observations standardisés.

Si près d'un père sur deux rencontrés à la maternité ont donné leur accord pour participer à cette deuxième étude, seuls 11 ont réellement été disposés à participer. Beaucoup de pères n'ont pu donner suite à la demande d'une rencontre à domicile en raison du manque de disponibilité (2 h 30 à 3h de participation étaient demandées) ou par manque d'implication lors des rappels (3 relances étaient envoyées par courrier électronique pour les inviter à compléter les questionnaires et pour prendre un rendez-vous).

Parmi les 11 pères rencontrés, un père était déprimé en postpartum immédiat et deux pères le sont en postpartum tardif. Concernant l'anxiété, 5 pères sur les 11 étaient anxieux (état) en postpartum immédiat et trois pères le sont en postpartum tardif. Enfin, un père présentait à la fois une symptomatologie dépressive et une symptomatologie anxieuse en postpartum immédiat et deux pères présentent à la fois des signes anxieux et dépressifs en postpartum tardif.

La compagne de chaque participant a complété l'EPDS afin d'ajouter la dépression postnatale maternelle comme variable contrôle. Parmi les 11 mères interrogées, 2 présentent une symptomatologie dépressive.

3.2.1 Effet de la détresse paternelle sur le développement psychomoteur du bébé

Pour évaluer le développement psychomoteur du bébé, nous avons utilisé le Brunet-Lézine qui consiste en une observation standardisée des comportements du bébé. Plusieurs dimensions peuvent être évaluées : le développement moteur ou postural, la coordination oculo-manuelle, le langage et la sociabilité (voir tableau 4 pour la description des dimensions).

Domaines	Description
Développement postural ou moteur	Tonus, équilibre, motricité, étude des mouvements de l'enfant en positions dorsale, ventrale, assise, debout.
Coordination oculomotrice	Préhension, Adaptation et comportement avec les objets.
Langage	Compréhension et expression, aspects communicatifs préverbaux (attention conjointe).
Socialisation	Rapport avec les adultes, prise de conscience de soi, relations avec autrui, autonomisation, adaptations sociales, reflet de la capacité interactionnelle.

Tableau 4 : Description des domaines évalués par le Brunet-Lézine.

Nous avons évalué les liens entre la détresse paternelle et le développement psychomoteur du bébé dans notre population d'étude (voir Figure 9). Le développement moteur et postural est positivement corrélé à l'anxiété du père en postpartum tardif. Plus le père est anxieux et plus le développement moteur et postural est avancé ($\rho = 0.88, p = .004$).

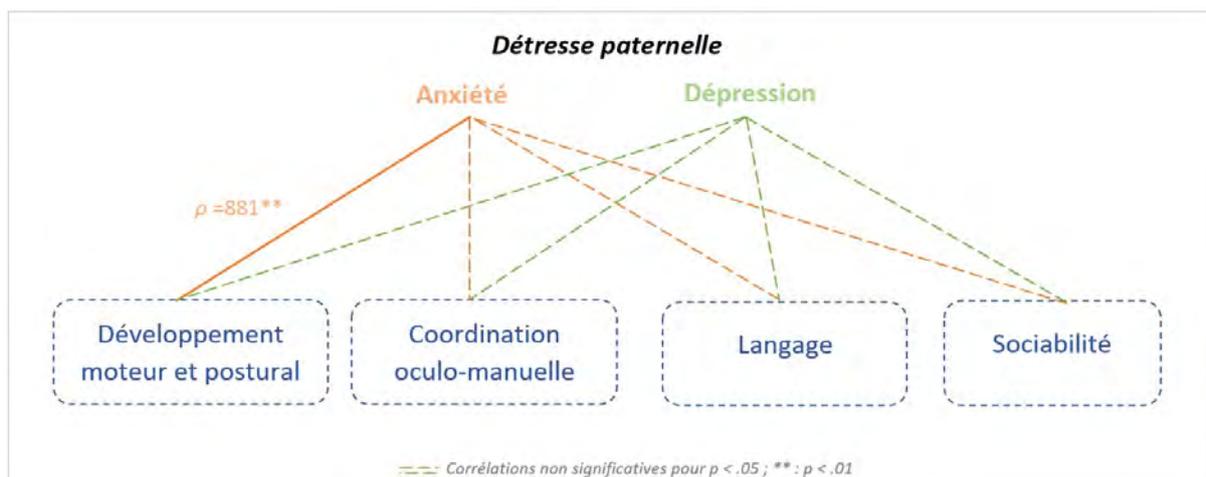


Figure 9 : Représentation schématique des corrélations (non paramétriques) entre la détresse paternelle et le Brunet Lézine (N=11).

La présence d'une association positive entre l'anxiété et le développement moteur et postural peut suggérer la présence d'une surstimulation de la part du père anxieux envers son bébé. Plus le père est anxieux, plus il ferait d'effort pour stimuler l'enfant lorsqu'ils interagissent ensemble. Ces hypothèses sont compatibles avec les travaux qui comparent les modes d'interaction entre le père et son bébé et la mère et son bébé. Les pères s'engagent plus souvent dans des jeux physiques que les mères (Frascarolo, 1997) qui assureraient plutôt un rôle de « *mère réconfortante* » en comparaison au « *père stimulant* » (Le Camus, 2002).

3.2.2 Effet de la détresse paternelle sur le retrait relationnel du bébé

Le retrait relationnel se définit comme « *l'action de se replier sur soi, de se rétracter comme pour se défendre, préserver sa personnalité* » et désigne un symptôme retrouvé dans les syndromes dépressifs, l'autisme et les troubles précoces de l'attachement, ou comme conséquence de troubles sensoriels (Guedeney, Dumond, Grasso & Starakis, 2004). Le retrait relationnel peut-être évalué en regardant l'enregistrement des interactions adulte-bébé (il est demandé à l'adulte de placer son bébé en face de lui et d'essayer de lui faire faire ce qu'il fait habituellement avec son parent). Dans le cadre de cette recherche, l'adulte est le père du bébé ou une chercheuse. Les items de l'ADBB sont présentés dans le tableau 5.

Items	Description
Expression du visage	Diminution de l'expressivité du visage
Contact visuel	Diminution du contact visuel
Activité corporelle	Diminution de la mobilité de la tête, du torse et des membres, sans prendre en compte l'activité des mains et des doigts.
Gestes d'autostimulation	L'enfant se centre sur son corps (doigts, mains, cheveux, succion du pouce, frottements répétitifs...), d'une manière automatique, sans plaisir et de façon détachée du reste de son activité.
Vocalisations	Diminution des vocalisations, qu'elles traduisent le plaisir (gazouillis, rire, babil, lallations, cris aigus de plaisir), mais aussi le déplaisir, l'anxiété ou la douleur (cris, geignements et pleurs).
Vivacité de la réaction à la stimulation	Diminution de la vivacité de la réaction à la stimulation, au cours de l'examen (sourire, voix, toucher). Note : ce n'est pas l'ampleur de la réponse qui est évaluée ici, mais le délai de la réponse.
Relation	Diminution de l'aptitude de l'enfant à entrer en relation, avec l'observateur, l'examineur ou toute personne présente dans la pièce, excepté celle qui s'occupe habituellement de l'enfant. La relation est évaluée par le comportement, le contact visuel, la réaction aux stimulations.
Attractivité	Effort d'attention nécessaire pour rester en contact avec l'enfant, et sentiment de plaisir ou d'inquiétude que procure le contact avec l'enfant, et le sentiment subjectif de durée de l'examen.

Tableau 5 : Description des items de l'ADBB.

La cotation de l'échelle a été réalisée par deux chercheuses. Les résultats montrent de très bonnes corrélations inter-juges pour la cotation des interactions père-bébé (corrélation inter-juges : $\rho = .89, p = .003$) et chercheuse-bébé (corrélation inter-juges : $\rho = .94, p < .001$).

Nous n'avons pas établi de lien entre la présence de détresse paternelle et le retrait relationnel du bébé dans notre population d'étude (voir Figure 10). Les scores obtenus à l'échelle de retrait relationnel ADBB sont néanmoins positivement corrélés avec la dépression maternelle (cotation chercheuse 1 : $\rho = .84, p = .009$ et cotation chercheuse 2 : $\rho = .81, p = .014$). Ces résultats sont cohérents avec la littérature : un grand nombre d'études attestent de l'impact négatif de la dépression postpartum maternelle sur l'enfant, à court ou à long terme, et ce dans différents domaines du développement social (Hipwell, Murray, Ducournau & Stein, 2005), émotionnel (Goodman & Gotlib, 1999) et cognitif (Paulson, Keefe & Leiferman, 2009).

Notons que la détresse paternelle et la détresse maternelle sont corrélées positivement en postpartum tardif ($\rho = .71, p = .01$) ce qui conforte également les travaux déjà réalisés sur les liens entre dépression paternelle et maternelle en période périnatale (Séjourné, Vaslot, Beaumé & Chabrol, 2012).

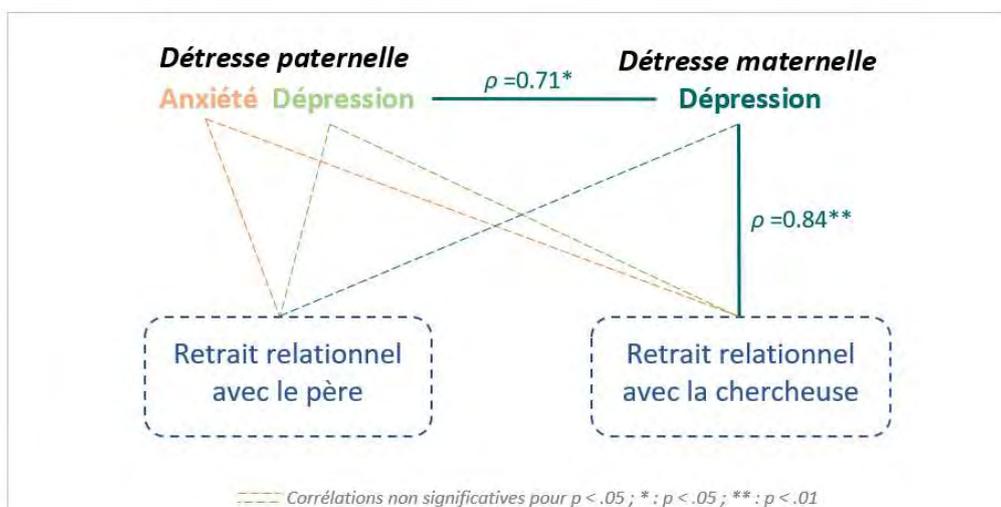


Figure 10 : Représentation schématique des corrélations (non paramétriques) entre la détresse paternelle/maternelle et l'ADBB (N=11).

3.2.3 Caractéristiques cliniques de la dyade père/bébé : tableau de synthèse

Afin d'approfondir nos résultats, nous nous sommes intéressés aux caractéristiques cliniques individuelles de chaque dyade père/bébé afin d'apporter des pistes d'interprétation complémentaires aux résultats présentés précédemment.

Le tableau 6 synthétise les caractéristiques de chaque dyade père/bébé pour chacun des 11 duos rencontrés pour l'étude 2. Nous retrouvons dans ce tableau les 5 pères qui présentent des signes de

détresse en postpartum immédiat ou tardif (dyades A à E) et les 6 pères pour lesquels aucun signe de détresse (anxiété et dépression) n'a été mis en évidence au cours des deux temps d'étude (dyades F à K). Nous avons également renseigné l'état de détresse maternelle (dépression évaluée par l'EPDS). Les évaluations standardisées du retrait relationnel et du développement psychomoteur du bébé sont également renseignées.

Cette synthèse permet d'observer que la détresse paternelle n'est pas toujours associée à des comportements de retrait chez le nourrisson. En effet, deux bébés parmi les 5 dyades pour lesquelles une symptomatologie de détresse est mise en évidence chez le père ne présentent pas de comportement de retrait. Par ailleurs, pour le père qui présente la symptomatologie de détresse la plus sévère (dyade A), il n'y a pas de comportement de retrait chez le bébé. Il semble important de noter que lorsqu'il y a la présence de détresse maternelle, des comportements de retrait sont cette fois systématiquement retrouvés (dyades F et G), bien que nous ne puissions pas généraliser ces résultats en raison du nombre peu élevé de participants pour cette deuxième étude.

Dyade	Statut de la détresse		Anxiété état		Anxiété trait	Dépression maternelle postpartum tardif	Retrait relationnel		Développement psychomoteur					
	Postpartum immédiat	Postpartum tardif	Postpartum immédiat	Postpartum tardif			Père	Chercheuse	Homogénéité*	Global	P	C	L	S
A	Anxiodépressif	Anxieux	Moyenne	Très élevée	Faible	Non	Pas de retrait		Non	94	135	67	90	97
B	Anxieux	Anxiodépressif	Moyenne	Moyenne	Elevée	Non	Retrait léger clair	Retrait net	/	/	/	/	/	/
C	Anxieux	Anxiodépressif	Moyenne	Très élevée	Moyenne	Non	Retrait léger clair		Non	129	136	114	164	109
D	Anxieux	Ni anxieux ni dépressif	Moyenne	Faible	Faible	Non	Retrait léger clair	Pas de retrait	Oui	132	118	141	141	118
E	Anxieux	Ni anxieux ni dépressif	Moyenne	Faible	Faible	Non	Pas de retrait	/	/	/	/	/	/	/
F	Ni anxieux ni dépressif	Ni anxieux ni dépressif	Faible	Faible	Très faible	Oui	Retrait léger clair		Oui	109	106	107	119	119
G	Ni anxieux ni dépressif	Ni anxieux ni dépressif	Faible	Faible	Très faible	Oui	Retrait léger clair	Retrait net	Oui	85	83	87	83	83
H	Ni anxieux ni dépressif	Ni anxieux ni dépressif	Faible	Faible	Faible	Non	Pas de retrait		Non	90	90	87	109	72
I	Ni anxieux ni dépressif	Ni anxieux ni dépressif	Faible	Très faible	Très faible	Non	Pas de retrait	Retrait léger clair	Non	83	72	84	100	84
J	Ni anxieux ni dépressif	Ni anxieux ni dépressif	Faible	Faible	Très faible	Non	/		Non	122	134	124	112	104
K	Ni anxieux ni dépressif	Ni anxieux ni dépressif	Faible	Faible	Très faible	Non	Retrait léger clair	/	/	/	/	/	/	/

*L'homogénéité du profil est établie sur base de l'absence d'un écart supérieur ou égal à 30 points entre les différents domaines.

Pour l'ensemble du tableau, les données apparaissant en vert indiquent une valeur dans la norme ou non pathologique. Les données en orange attirent l'attention sur des dimensions subcliniques tandis que les données en rouge témoignent de valeurs cliniques.

Tableau 6 : Synthèse des caractéristiques cliniques de la dyade père/bébé (N=11).

Enfin, notons que des comportements de retrait peuvent être observés en l'absence de détresse paternelle ou maternelle (dyades I et K). Le retrait relationnel avec la chercheuse peut toutefois être une réaction adaptative et/ou de l'inconfort face à la nouveauté (réactions normales) plutôt que refléter des difficultés dans la relation avec l'adulte.

Concernant le développement psychomoteur, nous observons une hétérogénéité des scores entre les indices pour deux dyades pour lesquelles les pères présentent des signes de détresse (dyades A et C), bien que le score global reste dans les normes pour ces bébés. Le père qui présente la symptomatologie de détresse la plus sévère appartient à la dyade pour laquelle le bébé présente le plus bas score pour une des dimensions du développement psychomoteur (dyade A), à savoir la coordination oculomotrice (note obtenue = 67, score considéré comme pathologique).

Lorsque la mère est dépressive (dyades F et G), les profils de développement sont homogènes. Ces résultats semblent en faveur d'un effet différent de la détresse paternelle et de la détresse maternelle sur le développement psychomoteur du bébé. Notons que pour ces deux mères, les pères ne sont pas en détresse et peuvent jouer un effet « tampon » entre la pathologie maternelle et le développement de l'enfant (Tissot, Frascarolo, Despland & Favez, 2011). Le père peut en effet offrir à son enfant l'occasion d'expérimenter des interactions plus positives avec une personne disponible au niveau affectif. Le père pourrait aussi réduire l'impact de la dépression maternelle sur l'enfant par le soutien qu'il peut apporter à la mère. Notons que certains auteurs soulignent que seul un père impliqué, soutenant et ne souffrant pas de détresse psychologique pourra être en mesure d'assurer cet effet compensatoire (Goodman & Gotlib, 1999). Une condition supplémentaire à la mise en place de cet effet tampon est l'absence de conflits conjugaux pour que le père puisse amortir ou compenser l'effet de la dépression post-partum (Tissot et al., 2011).

A ce stade des analyses, nous pouvons remarquer qu'il existe des patterns très différents chez des dyades que nous avons rencontrées. Nous remarquons également que la détresse paternelle ne semble pas avoir les mêmes effets que la détresse maternelle sur le développement du bébé, bien que nous n'ayons pas de père présentant une symptomatologie dépressive « pure » (sans anxiété associée) pour comparer directement les effets entre dépression maternelle et dépression paternelle sur le développement du bébé. Les spécificités de ces effets ne peuvent pour l'heure être précisées par ce travail de recherche qui ne constitue qu'un point de départ vers une meilleure compréhension des effets de la détresse paternelle sur le développement précoce du bébé. L'analyse approfondie des entretiens menés au cours de l'étude 2, qui sera réalisée dans le cadre de la thèse de doctorat préparée par S. Culot, pourra permettre d'explorer davantage les différents patterns obtenus pour en dégager des pistes d'interprétation supplémentaires.

3.2.4 Implications des résultats de l'étude 2 pour les professionnel·le·s de première ligne

<p>Détresse paternelle et développement psychomoteur du bébé</p> <p>Surstimulation paternelle en cas d'anxiété ? Mode d'interactions et de relations différents entre la mère et le père ?</p>	<p>Détresse paternelle et développement relationnel du bébé</p> <p>Dépression maternelle → modératrice du développement relationnel du bébé</p> <p>Possible effet tampon du père sur le développement psychomoteur lorsque les mères sont déprimées</p>
<p>Implications des résultats pour les professionnel·le·s de première ligne :</p> <ul style="list-style-type: none">- Les questions soulevées par cette deuxième étude permettent d'envisager des pistes d'accompagnement du père, et plus largement, du couple en postnatal.- La détresse parentale, qu'elle concerne la mère, le père ou les deux partenaires, peut impacter le développement du bébé mais de manière différente. De futurs travaux sont nécessaires pour identifier plus précisément les spécificités des effets de la dépression paternelle.- Le père peut jouer un rôle tampon lorsque la mère est déprimée, il est donc important de l'accueillir et de l'accompagner pour qu'il puisse s'engager et s'impliquer au mieux auprès de son bébé et de sa partenaire.- Il convient d'être attentif à la relation conjugale, qui peut parfois être à l'origine de la détresse ou être fragilisée lorsque l'un ou l'autre partenaire présente une détresse psychologique (Tissot et al., 2011).- Il y a de multiples façons d'être père, et la diversité des patterns obtenus auprès des dyades rencontrées conforte l'intérêt de s'intéresser à chaque famille et à ses propres différences individuelles.	

4 Enjeux pour les professionnel·le·s de la périnatalité : quelques réponses et encore beaucoup de questions

La recherche que nous avons menée visait à identifier les points d'attention pour faciliter l'accueil et l'accompagnement des pères en période périnatale par les professionnel·le·s de première ligne en proposant des pistes de compréhension sur le vécu subjectif et émotionnel des pères en période périnatale. A terme, cette recherche avait pour but de développer un outil d'information à la disposition des professionnel·le·s de la périnatalité. Nous nous sommes particulièrement intéressées, dans ce projet, à la détresse psychologique paternelle. Nous avons également souhaité statuer sur l'existence de facteurs de vulnérabilité à cette détresse. Enfin, il nous semblait important d'évaluer les manifestations comportementales des bébés afin d'établir de possibles liens entre le développement de l'enfant et l'état psychologique du père.

Les différentes questions de recherche que nous avons investiguées pour répondre à cette problématique sont présentées figure 11. Les résultats que nous avons obtenus ont permis de répondre à chacune de ces questions, et soulignent également l'intérêt de recherches futures pour compléter ce premier élan vers une meilleure compréhension des spécificités du vécu subjectif et émotionnel des pères en période périnatale.

Les résultats que nous avons obtenus à propos des prévalences de détresse révèlent un taux de dépression de 9,8% et un taux d'anxiété de 32,7% en postpartum immédiat. En postpartum tardif, le nombre de pères déprimés a presque doublé (18,6%) et la proportion de pères anxieux augmente (43,4%) également. La prévalence de dépression en postpartum immédiat est proche de celle qui est rapportée dans la littérature (8,4% pour la méta-analyse de Cameron et al., 2016). Concernant l'anxiété, elle semble bien plus élevée dans notre échantillon que celle rapportée dans la littérature (la prévalence de troubles anxieux chez le père serait comprise entre 4,1 et 16 % en prénatal et entre 2,4 et 18 % en postnatal selon Leach et al, 2016). Notons que la considération des degrés de sévérité de la symptomatologie anxieuse ne fait pas toujours consensus, ce qui peut expliquer en partie la variabilité des résultats.

Il est important de noter que si la plupart des pères de notre échantillon ne présentent pas de détresse psychologique paternelle, il est toutefois nécessaire de considérer la proportion de pères qui sont déprimés et/ou anxieux. En effet, cette détresse peut avoir des effets délétères sur le développement du bébé (Ramchandani et al., 2005). Les prévalences obtenues auprès d'une population belge francophone permettent d'alerter les professionnel·le·s de première ligne sur l'incidence de cette détresse, qui pour l'anxiété concerne notamment près d'un père sur trois en postpartum immédiat et près d'un père sur deux en postpartum tardif. L'intérêt d'un

accompagnement en postpartum pour les pères est également mis en évidence par la prévalence de dépression qui double en postpartum tardif.

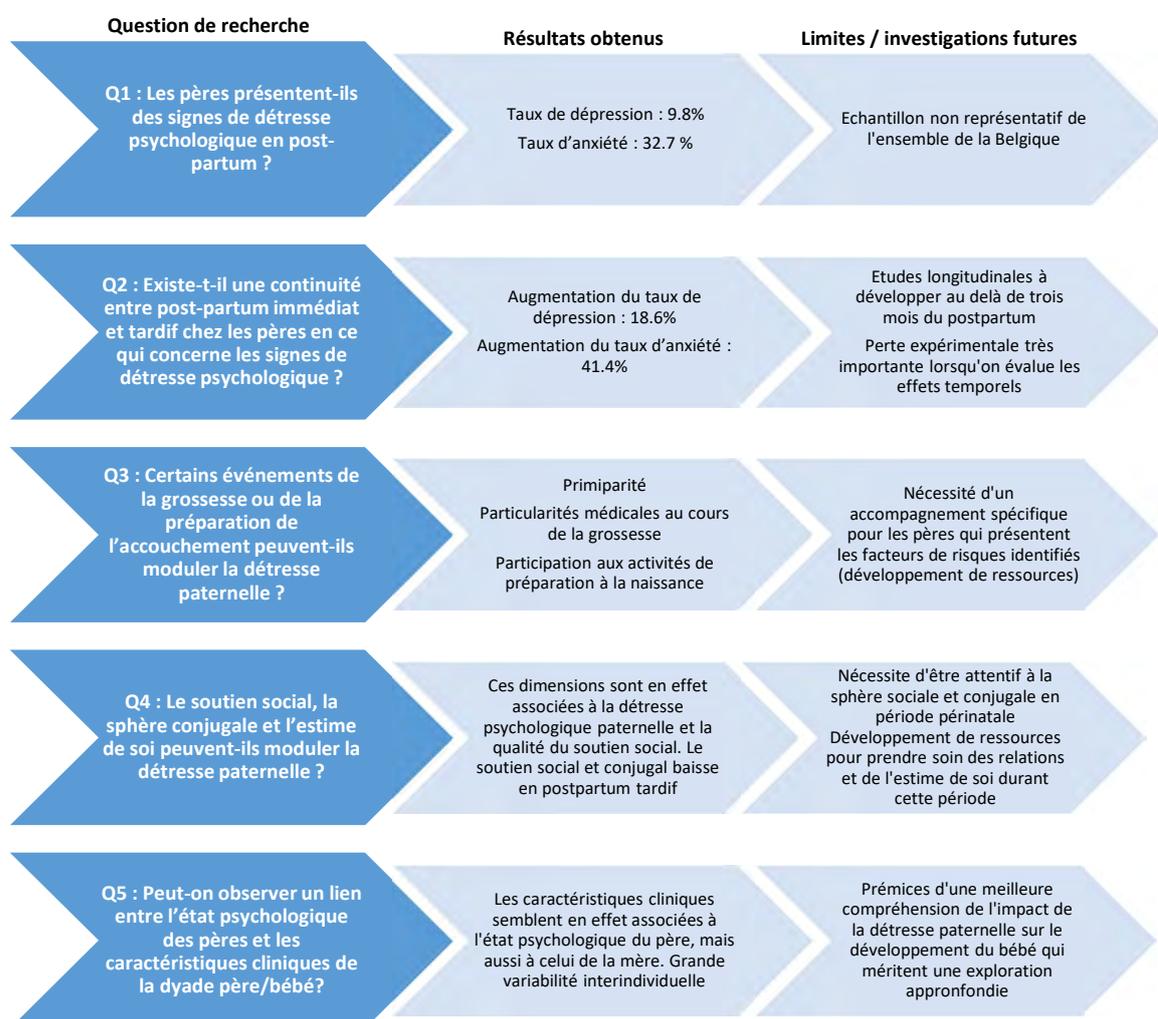


Figure 11 : Principaux résultats obtenus en fonction de chaque question de recherche.

Parmi les variables considérées dans cette recherche, certaines ont pu être associées à la détresse paternelle. C'est le cas de la primiparité, de la présence de particularités médicales durant la grossesse, de la participation aux activités de préparation à la naissance, de la qualité du soutien social et conjugal et de l'estime de soi. Nous proposons dans l'encadré suivant de confronter ces résultats à la littérature sur les facteurs de risque de la détresse paternelle en période périnatale.

Variables modératrices de la détresse paternelle – confrontation de nos résultats à la littérature :

Dans notre échantillon, l'anxiété est plus élevée chez les primipares et chez les pères qui rapportent la présence de particularités médicales au cours de la grossesse. Dans la littérature la détresse psychologique paternelle avait déjà été associée aux appréhensions de certains pères lorsqu'ils expérimentent une grossesse pour la seconde fois et que des complications s'étaient présentées lors du premier accouchement (Fenwick et al., 2012).

Parmi les autres facteurs de risque de détresse psychologique paternelle identifiés dans la littérature, on retrouve l'expérience de décès périnatal lors d'une grossesse antérieure, la détresse de la partenaire, la présence d'interactions difficiles avec l'enfant, l'ajustement conjugal amoindri et une faible perception d'efficacité et faible soutien social (deMontigny, Girard, Lacharité & Dubeau, 2013 ; Nishimura et al., 2015). Nos résultats sur le soutien social et conjugal corroborent ces données puisque nous retrouvons une moindre qualité du soutien conjugal et social chez les pères qui présentent des symptômes de détresse. Par ailleurs, nous retrouvons également une moindre estime de soi chez les pères anxieux et chez les pères dépressifs, en comparaison aux pères qui ne présentent pas ces symptomatologies.

L'identification des facteurs de risque constitue une des étapes importantes pour reconsidérer l'accueil et l'accompagnement du père en période périnatale. **Le repérage de ces vulnérabilités peut en effet aider les professionnel-le-s de première ligne à redoubler d'attention lors des contacts avec parents et d'orienter les familles vers des ressources adaptées lorsque des signes de détresse sont directement observés ou suspectés en raison de la présence d'un ou plusieurs facteurs de vulnérabilité.**

Notons que s'il est important d'identifier cette détresse, il existe peu d'outils spécifiques et valides pour l'évaluer, notamment en langue française (Culot, Mauroy, Fragnito & Gaugue, 2020). Le champ de la prise en charge spécifique des troubles du post-partum chez le père devrait lui aussi être développé.

Enfin, les résultats obtenus à la deuxième étude que nous avons réalisée dans le cadre de ce projet permettent de mettre en évidence une grande variabilité dans les dyades père/bébé rencontrées, mais également des liens possibles entre état psychologique du père et caractéristiques développementales du bébé. Par ailleurs, ces premiers résultats semblent également en faveur de spécificités dans les interactions père/bébé, en présence ou non de détresse psychologique chez le père. Ces résultats permettent d'envisager des investigations futures pour identifier plus précisément ces interactions père/bébé et les effets de la détresse sur ces dernières et sur le développement social et cognitif de l'enfant. La thèse de S. Culot, qui développera notamment une analyse qualitative précise des patterns interactifs père/bébé et du récit de ces pères à propos de leur vécu de la paternité, permettra sans

doute d'éclairer davantage les résultats ici déployés. La présente étude permet également de rappeler aux professionnel-le-s que le père peut faire office « *d'effet tampon* » auprès d'une mère déprimée si son engagement et son implication auprès de son enfant sont suffisants.

Ce qu'il faut retenir

En résumé, les résultats issus de cette recherche permettent d'identifier certains points d'attention qui pourraient permettre de repenser l'accueil et l'accompagnement des pères en période périnatale par les professionnel-le-s de première ligne. Il paraît particulièrement important de :

- Connaître les spécificités paternelles en période périnatale afin d'adopter des comportements adéquats pour les accueillir et les accompagner selon leurs particularités ;
- Connaître l'incidence de la détresse paternelle, les facteurs qui la modulent et les effets qu'elle peut avoir sur le développement du bébé ;
- Connaître les ressources disponibles qui permettent d'accueillir et d'accompagner les pères en situation de vulnérabilité ou non ;
- Proposer des outils de repérage de la détresse psychologique paternelle ;
- Développer des outils et des interventions ciblées pour accompagner les pères (et/ou les couples) qui en ont besoin.

En plus de pouvoir collaborer avec les professionnel-le-s de première ligne pour créer un outil qui corresponde aux attentes et aux besoins des experts de terrain, cette recherche a surtout permis de rencontrer directement les pères et d'échanger avec eux sur cette recherche. Lorsque nous avons rencontré ces pères et leur famille durant le séjour de leur compagne à la maternité et au cours de nos démarches auprès des professionnel-le-s, nous avons pu constater à quel point mener une recherche sur la paternité pouvait générer de l'intérêt mais également de l'étonnement, preuve qu'il n'est pas encore tout à fait habituel ou naturel de porter une attention au père en devenir. Il est également important de noter que la participation libre à cette recherche a pu entraîner un biais de recrutement. Notons cependant que peu de pères ont refusé d'emblée de recevoir un questionnaire en post-partum immédiat. Enfin, le fait de maîtriser la langue française a également entraîné un biais de recrutement qui n'a pas permis de considérer les différences culturelles dans notre étude.

Les points d'attention que nous avons relevés ont donc permis de réfléchir à la co-construction d'un guide avec les professionnel-le-s de la périnatalité, qui sera présentée dans la section suivante. Dans ce guide, nous proposons de mettre à jour les connaissances des professionnel-le-s de terrain sur le vécu du père en période périnatale en examinant les idées reçues qui persistent autour de la paternité.

Pour informer ces professionnel-le-s, nous avons également recensé les ressources existantes pour l'accueil et l'accompagnement des pères durant cette période de transition et de remaniements psychologiques intenses. Enfin, ce guide présente également des outils de repérage de la détresse paternelle, proposés pour faciliter le dialogue avec le père en vue d'un accompagnement en cas de détresse avérée ou suspectée.

5 Présentation de notre outil : un guide pour les professionnel-le-s de première ligne

Dans le cadre de ce projet ONE Academy sur la question du genre dans les métiers de l'enfance et dans l'exercice de la parentalité, notre équipe s'est précisément intéressée au vécu du père durant la période périnatale et aux vulnérabilités sur le plan psychologique des pères durant cette période. Un des constats actuels sur cette thématique de recherche est l'absence à ce jour de recommandations pour l'accueil et l'accompagnement des pères en période périnatale en Belgique. Nous avons donc proposé la co-construction d'un guide à destination des professionnel-le-s de première ligne avec des experts scientifiques et des personnes de terrain. Ce guide permet de synthétiser les connaissances et les outils qui pourraient aider les professionnel-le-s à repenser l'accueil et l'accompagnement des pères au quotidien sans se diriger vers des recommandations générales de bonnes pratiques qui sont trop souvent peu généralisables aux différents praticiens autour de la périnatalité. Nous avons également souhaité proposer des outils faciles d'utilisation permettant de guider le repérage rapide de vulnérabilités psychologiques paternelles.

Cet outil a été créé en collaboration entre chercheur-e-s et professionnel-le-s de la périnatalité (voir figure 12) afin de répondre aux exigences de la réalité de terrain. Les échanges que nous avons eus avec les différents professionnel-le-s de la périnatalité ont enrichi nos réflexions et ont contribué à améliorer nos propositions pour que chaque acteur de la périnatalité puisse s'approprier l'outil. Par ailleurs la collaboration avec les professionnel-le-s de terrain était une condition indispensable au développement du projet au regard de l'importance de concevoir des dispositifs qui réunissent chercheur-e-s, formateurs, professionnel-le-s de terrain et décideurs (Pirard, 2007 ; Pirard, Glesner, Genette & Maulet, à paraître). En ce sens, ce projet ONE Academy a été l'opportunité de donner la parole aux professionnel-le-s de terrain qui ont pu partager leur expertise au profit de l'élaboration de ce guide, qui nous l'espérons, trouvera sa place auprès des usagers de l'ONE.

La première étape a consisté à créer l'outil sur base de la littérature portant sur l'accueil et l'accompagnement du père afin de rassembler les connaissances disponibles sur ces aspects. Nous

souhaitions également mettre des outils de repérage des vulnérabilités psychologiques paternelles à disposition et nous nous sommes appuyés sur des outils validés et disponibles en français. Le but était de créer un dispositif qui permette à la fois de mettre à jour ses connaissances et ses représentations sur la paternité en période périnatale, et qui permette également de repérer les pères les plus fragiles pour leur permettre de les accompagner et de les orienter en fonctions des spécificités de la détresse paternelle que nous avons mis en évidence par nos travaux de recherche.

La maquette initiale a été créée courant 2019 et soumise pour avis aux professionnel·le·s de terrain et chercheur·e·s au cours de l'année 2020 en réadaptant le contenu ou la structure en fonction de chaque retour formulé.

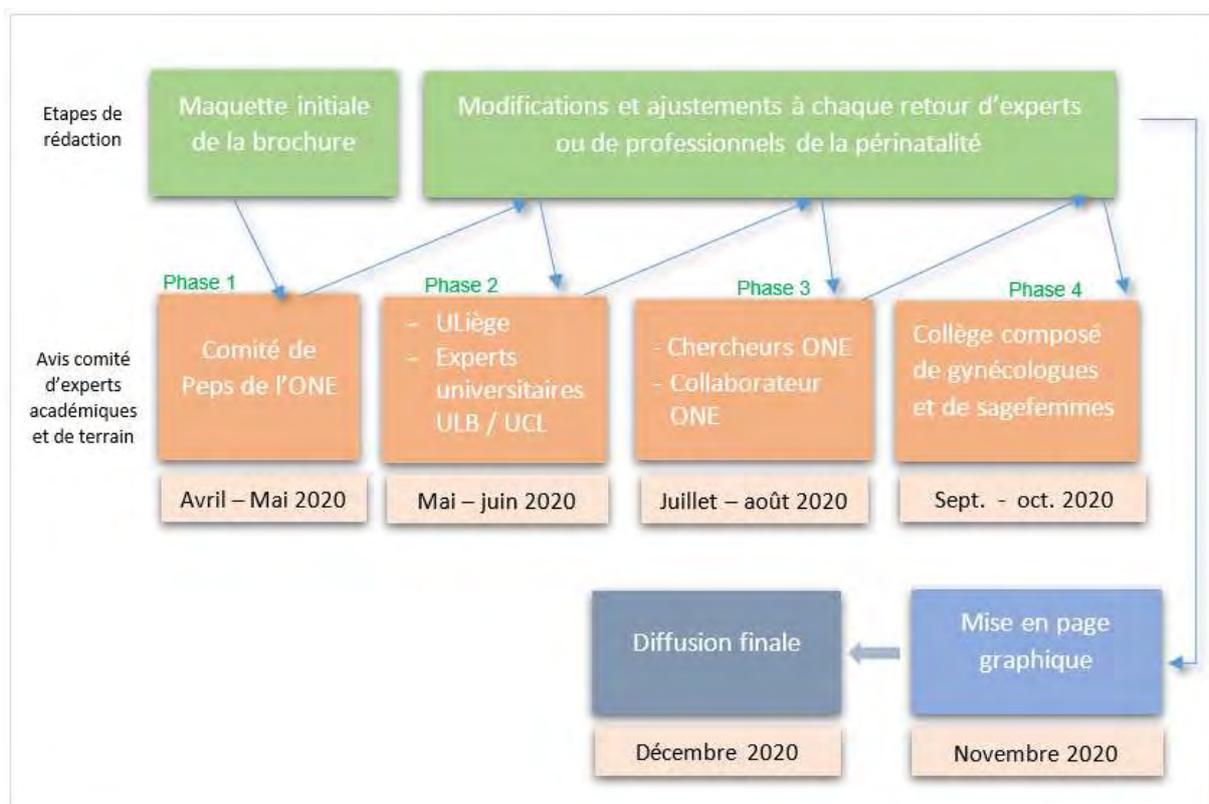


Figure 12 : Etapes de création du guide à destination des professionnel·le·s de la périnatalité

Afin de soumettre notre maquette à un comité de professionnel·le·s de terrain, nous avons organisé une réunion virtuelle avec une équipe de PEPs de l'ONE en collaboration avec une coordinatrice accompagnement de la région du Hainaut. Ce comité était composé de professionnel·le·s de liaison, de prénatal et de consultant·e·s pour enfants (7 membres au total). Une brève présentation avec un support illustré leur a été proposée afin de présenter le contexte de la réalisation de ce guide. Ensuite, pour chaque partie du guide, les PEPs étaient interrogées sur la pertinence et l'utilité des notions abordées. Nous prenions également un moment pour échanger autour d'idées qui pourraient être ajoutées pour compléter le guide en fonction de leurs attentes.

Ces échanges nous ont permis d'améliorer différentes parties de notre guide. Nous reprenons ci-après les éléments essentiels qui nous ont permis de réfléchir à l'optimisation de notre outil :

- Ajout et modification du contenu : nous proposons des idées reçues autour de la paternité en période périnatale pour questionner les lecteurs sur les représentations qui persistent autour de cette période de transition pour le père. Les PEPs ont souhaité qu'on ajoute une idée reçue sur la place du père autour des soins de nursing (allaitement, changes, soins du bébé) en plus de celles que nous proposons.
- Certaines limites ont été soulevées, notamment pour l'utilisation des outils par les PEPs de l'ONE : ceux-ci nécessiteraient un temps de formation et seraient, en l'état, peu adaptés à leur pratique quotidienne. Il est vrai que notre outil se destine à un public plus large (gynécologues-obstétriciens, psychologues de maternité, services d'accompagnement parental, etc.). Il peut s'adapter aux professionnel-le-s de l'ONE moyennant une brève fiche de recommandations permettant de l'exploiter au sein des équipes.
- Enfin, les PEPs ont émis l'idée d'un fascicule qui pourrait reprendre les grandes lignes du guide et qui serait à destination des pères rencontrés lors des consultations. Cette idée nous semble très pertinente, néanmoins, la création de cette annexe n'étant pas prévue dans notre projet, il nous est difficile d'envisager cet ajout dans notre calendrier. Cette idée est néanmoins à explorer pour de projets futurs.

Les modifications ont ensuite été soumises aux collaborateurs universitaires de l'ONE Academy ainsi qu'aux chercheur-e-s de l'ONE. Les échanges ont permis de réaliser des ajustements et ont confirmé la nécessité d'apporter des précisions quant aux outils de repérage que nous avons proposés. Au regard des inquiétudes formulées sur ce sujet (risque de surdiagnostiquer, craintes de ne pas être suffisamment formés, etc.) nous avons pris la décision de rendre optionnelle la partie consacrée au repérage, en insistant sur le fait que ces outils pourraient permettre d'ouvrir une porte au dialogue avec les pères plutôt que mettre l'accent seulement sur le repérage.

Enfin, la soumission de cette version au Collège des Conseillers gynécologues et sages-femmes de l'ONE a confirmé que l'utilisation des questionnaires standardisés restait souvent optionnelle et que c'était surtout par le dialogue que les sages-femmes repéraient les signes de détresse. Les gynécologues ont quant à eux déclaré qu'ils n'utilisaient pas ces outils habituellement car en cas de suspicion de vulnérabilités, ils orientent directement le père vers le psychologue du service. Ils précisent néanmoins que même si dans leurs pratiques ils utilisent peu ces outils, ces derniers ont tout à fait leur place dans un document tel que celui que nous proposons. De cette manière, chaque professionnel-le sera libre ensuite d'utiliser ou non ces questionnaires sur le terrain. De manière

générale, les sages-femmes et gynécologues s'accordent sur l'intérêt d'un tel document mais ils soulignent qu'un guide moins dense serait préférée pour aller davantage à l'essentiel. Enfin, les professionnel-le-s s'accordent également sur l'idée qu'un fascicule à destination des pères pourrait également être intéressant, en proposant notamment l'EPDS en annexe pour qu'ils puissent estimer leur niveau de détresse, sous condition évidente de pouvoir rapidement identifier des ressources vers lesquelles ils pourraient se tourner s'ils veulent être accompagnés.

Dans sa version finale, le guide se divise en trois parties complémentaires. La première aborde la place et le vécu du père en période périnatale, en examinant les idées reçues qui persistent autour de la paternité. La deuxième partie du guide recense les ressources existantes pour l'accueil et l'accompagnement des pères durant cette période de transition et de remaniements psychologiques intenses. Ces deux parties sont basées sur l'analyse de la littérature récente et exposent des pistes de réflexion pour permettre à chacun de repenser sa pratique professionnelle. L'objectif n'est pas d'imposer des recommandations de bonnes pratiques souvent peu flexibles, mais d'apporter des jalons pour encourager un accueil et un accompagnement qui considère les spécificités psychologiques paternelles tout en s'adaptant à chaque professionnel-le de la périnatalité. Une dernière partie du guide propose des questionnaires standardisés permettant d'ouvrir le dialogue avec les pères vulnérables susceptibles de présenter des signes de détresse en période périnatale (anxiété, dépression). Les outils proposés permettent d'apporter une attention particulière aux manifestations de la détresse psychologique paternelle en période périnatale et pourront aider les professionnel-le-s à orienter ces pères vers les ressources les plus adaptées.

Enfin, cet outil permet de répondre au besoin de développement de ressources spécifiques à la paternité en proposant un outil à destination de professionnel-le-s exclusivement ciblé sur les aspects psychologiques des pères. Il constitue un point de départ au développement d'autres outils/ressources qui pourront palier l'état de carence mis en évidence dans la littérature (Labalestra, Culot & Gaugue, à paraître).

Le guide est sera disponible en version numérique dès janvier 2021 sur le site internet de l'ONE : <https://www.one.be/professionnel/recherches/one-academy/axes-de-recherche/axe-de-recherche-sur-le-genre/?L=0>

6 Vers une meilleure compréhension des désajustements précoces : Approche linguistique des interactions père/bébé

Nos collaborateurs Myriam Piccaluga, Bernard Harmegnies et Maëva Feliccia du service Métrologie et Sciences du Langage de l'Université de Mons se sont particulièrement intéressés à l'analyse des interactions père déprimé/bébé et aux répercussions des conduites paternelles sur le développement de l'enfant. Deux objectifs sont poursuivis dans le cadre de ce projet : d'une part, réaliser une vaste recherche documentaire permettant de mettre en lumière les résultats révélés par les recherches sur les caractéristiques des interactions communicatives entre pères et bébés et d'autre part confectionner des outils afin de procéder à l'analyse d'enregistrements vidéo de dyades pères/bébés considérée sous l'angle des aspects langagiers et communicatifs (voir rapport intermédiaire de décembre 2019 pour une description détaillée du projet).

Le projet ONE Academy a permis d'amorcer les prémices d'une collaboration sur ces travaux de recherche mais le temps académique et le temps de recherche n'ont pas pu se superposer de façon à pouvoir présenter l'avancement du travail réalisé dans ce rapport de recherche. L'équipe s'engage cependant à transmettre les résultats dès que possible.

Références bibliographiques

- Baldwin, S., Malone, M., Sandall, J., & Bick, D. (2018). Mental health and wellbeing during the transition to fatherhood: a systematic review of first time fathers' experiences. *JBI database of systematic reviews and implementation reports*, 16(11), 2118. <https://doi.org/10.11124/JBISRIR-2017-003773>
- Brunet, O., & Lézine, I. (2001). *Echelle de développement psychomoteur de la première enfance (ECPA)*. Paris: ECPA.
- Cameron, E. E., Sedov, I. D., & Tomfohr-Madsen, L. M. (2016). Prevalence of paternal depression in pregnancy and the postpartum: an updated meta-analysis. *Journal of affective disorders*, 206, 189-203. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2016.07.044>
- Coopersmith, S. (1984). *Inventaire d'estime de soi (Forme adulte)* (ECPA). Paris: ECPA.
- Cox, J. L., Holden, J. M., & Sagovsky, R. (1987). Detection of postnatal depression. Development of the 10-item Edinburgh Postnatal Depression Scale. *The British Journal of Psychiatry*, 150(6), 782-786. <https://doi.org/10.1192/bjp.150.6.782>
- Culot, S. & Gaugue, J. (2019). Mieux connaître la détresse psychopathologique des devenant pères : enjeux pour l'accompagnement et les soins en périnatalité. Dans : Denis Mellier éd., *Quelles psychothérapies pour bébé* (pp.191-206). Toulouse, France : ERES. <https://doi.org/10.3917/eres.melli.2019.01.0191>
- Culot, S., Mauroy, A., Fragnito, L. C., & Gaugue, J. (2020). Évaluation de la détresse psychologique paternelle en périnatalité: revue des instruments pour un screening de première ligne. *Devenir*, 32(2), 87-104. <https://doi.org/10.3917/dev.202.0087>
- Dayan, J. (2007). Clinique et épidémiologie des troubles anxieux et dépressifs de la grossesse et du post-partum. Revue et synthèse. *Journal de gynécologie obstétrique et biologie de la reproduction*, 36(6), 549-561. <https://doi.org/10.1016/j.jgyn.2007.06.003>
- De Montigny, F., Girard, M. E., Lacharite, C., Dubeau, D., & Devault, A. (2013). Psychosocial factors associated with paternal postnatal depression. *Journal of affective disorders*, 150(1), 44-49. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2013.01.048>
- De Montigny, F., & Lacharité, C. (2005). Devenir père : un portrait des premiers moments. *Enfances, Familles, Générations*, (3). <https://doi.org/10.7202/012535ar>

- Fenwick, J., Bayes, S., & Johansson, M. (2012). A qualitative investigation into the pregnancy experiences and childbirth expectations of Australian fathers-to-be. *Sexual & Reproductive Healthcare*, 3(1), 3-9. <https://doi.org/10.1016/j.srhc.2011.11.001>
- Field, T., Hossain, Z., & Malphurs, J. (1999). « Depressed » fathers' interactions with their infants. *Infant Mental Health Journal*, 20(3), 322-332. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1097-0355\(199923\)20:3<322:AID-IMHJ8>3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-0355(199923)20:3<322:AID-IMHJ8>3.0.CO;2-T)
- Frascarolo, F. (1997). Les incidences de l'engagement paternel quotidien sur les modalités d'interaction ludique père-enfant et mère-enfant. *Enfance*, 50(3), 381-387.
- Gao, L., Chan, S. W., & Mao, Q. (2009). Depression, perceived stress, and social support among first-time Chinese mothers and fathers in the postpartum period. *Research in Nursing & Health*, 32(1), 50-58. <https://doi.org/10.1002/nur.20306>
- Gervais, C., & de Montigny, F. (2019). Prendre les pères en compte. *L'école des parents*, (4), 46-48. <https://doi.org/10.3917/epar.633.0046>
- Giallo, R., D'Esposito, F., Cooklin, A., Mensah, F., Lucas, N., Wade, C., & Nicholson, J. M. (2013). Psychosocial risk factors associated with fathers' mental health in the postnatal period: Results from a population-based study. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 48(4), 563-573. <https://doi.org/10.1007/s00127-012-0568-8>
- Goodman S. H. & Gotlib L. H. (1999), Risk for Psychopathology in the Children of Depressed Mothers: a Developmental Model for Understanding Mechanisms of Transmission, *Psychological Review*, 106, 458-490. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.106.3.458>
- Guedeney, A., Dumond, C., Grasso, F., & Starakis, N. (2004). Comportement de retrait relationnel du jeune enfant : du concept à l'outil diagnostique. *M/S : médecine sciences*, 20(11), 1046-1049. <https://id.erudit.org/iderudit/009709ar>
- Guedeney, A., & Fermanian, J. (2001). A validity and reliability study of assessment and screening for sustained withdrawal reaction in infancy: The Alarm Distress Baby scale. *Infant Mental Health Journal*, 22(5), 559-575. <https://doi.org/10.1002/imhj.1018>
- Hawkins, A. J., & Belsky, J. (1989). The Role of Father Involvement in Personality Change in Men across the Transition to Parenthood. *Family Relations*, 38(4), 378-384. <https://doi.org/10.2307/585741>
- Hipwell A. E., Murray L., Ducournau P. & Stein A. (2005), The Effects of Maternal Depression and Parental Conflict on Children's Peer Play, *Child Care, Health and Development*, 31(1), 11-23. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2005.00448.x>

- Ionio, C., Mascheroni, E., Banfi, A., Olivari, M. G., Colombo, C., Confalonieri, E., & Lista, G. (2018). The impact of paternal feelings and stress on mother–child interactions and on the development of the preterm newborn. *Early Child Development and Care*, 1-12. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1509858>
- Kane, P., & Garber, J. (2004). The relations among depression in fathers, children’s psychopathology, and father–child conflict: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 24(3), 339-360. doi :10.1016/j.cpr.2004.03.004.
- Labalestra, M., Culot, S., & Gague, J. (à paraître). Impliquer, informer et soutenir les pères durant la période périnatale. *Périnatalité*.
- Le Camus, J. (2002). Le lien père-bébé. *Devenir*, 14(2), 145. <https://doi.org/10.3917/dev.022.0145>
- Leach, L. S., Poyser, C., Cooklin, A. R., & Giallo, R. (2016). Prevalence and course of anxiety disorders (and symptom levels) in men across the perinatal period: A systematic review. *Journal of Affective Disorders*, 190, 675-686. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2015.09.063>
- Madec, C., & Beijas, M.L. (2017). Les pères à la maternité : où sont-ils ? Que font-ils ? Un questionnaire par un groupe de sages-femmes en maternité. In N.M.C. Glangeaud-Freudenthal & F. Gressier (Eds.), *Accueillir les pères en périnatalité*, Erès, Paris, pp. 75-80.
- Matthey, S., Barnett, B., Howie, P., & Kavanagh, D. J. (2003). Diagnosing postpartum depression in mothers and fathers: whatever happened to anxiety? *Journal of Affective Disorders*, 74(2), 139-147. [https://doi.org/10.1016/S0165-0327\(02\)00012-5](https://doi.org/10.1016/S0165-0327(02)00012-5)
- Nishimura, A., Fujita, Y., Katsuta, M., Ishihara, A., & Ohashi, K. (2015). Paternal postnatal depression in Japan: An investigation of correlated factors including relationship with a partner. *BMC Pregnancy and Childbirth*, 15(1). <https://doi.org/10.1186/s12884-015-0552-x>
- Pantke, R., & Slade, P. (2006). Remembered parenting style and psychological well-being in young adults whose parents had experienced early child loss. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 79(1), 69-81. <https://doi.org/10.1348/147608305X52667>
- Paulson J. F., Keefe H. A. & Leiferman J. A. (2009), Early Parental Depression and Child Language Development, *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 50(3), 254-262. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2008.01973.x>
- Perelman, O., Missonnier, S., & Guéguen, C. (2020). Identité (s) paternelle, parentale et conjugale : devenir père d’un enfant. *Cliniques méditerranéennes*, (1), 193-205. <https://doi.org/10.3917/cm.101.0193>

- Pirard, F. (2007). L'accompagnement professionnel face aux enjeux de qualité de services. In G. Brougère & M. Vandenbroeck (Eds.), *Repenser l'éducation des jeunes enfants* (pp. 225-243). Peter Lang. <http://hdl.handle.net/2268/95091>
- Pirard, F., Glesner, J., Genette, C. & Maulet, N. (à paraître). Praticiens, chercheurs, responsables politico-administratifs ensemble dans la construction de savoirs : l'étude d'un dispositif de recherche-action-formation dans l'accueil de l'enfance. *Canalpsy, (à paraître)*
- Ramchandani, P., Stein, A., Evans, J., & O'Connor, T. G. (2005). Paternal depression in the postnatal period and child development: a prospective population study. *The Lancet*, 365(9478), 2201-2205. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(05\)66778-5](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(05)66778-5)
- Ramchandani, P., Stein, A., O'connor, T. G., Heron, J., Murray, L., & Evans, J. (2008). Depression in Men in the Postnatal Period and Later Child Psychopathology: A Population Cohort Study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 47(4), 390-398. <https://doi.org/10.1097/CHI.0b013e31816429c2>
- Rimmerman, A., & Sheran, H. (2001). The transition of Israeli men to fatherhood: a comparison between new fathers of pre-term/full-term infants. *Child & Family Social Work*, 6(3), 261-267. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2206.2001.00201.x>
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Sarason, I. G., Sarason, B. R., Shearin, E. N., & Pierce, G. R. (1987). A Brief Measure of Social Support: Practical and Theoretical Implications. *Journal of Social and Personal Relationships*, 4(4), 497-510. <https://doi.org/10.1177/0265407587044007>
- Séjourné, N., Vaslot, V., Beaumé, M., & Chabrol, H. (2012). Intensité de la dépression postnatale dans un échantillon de pères français. *Psychologie française*, 57(3), 215-222. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2012.03.009>
- Spanier, G. B. (1976). Measuring Dyadic Adjustment: New Scales for Assessing the Quality of Marriage and Similar Dyads. *Journal of Marriage and Family*, 38(1), 15-28. <https://doi.org/10.2307/350547>
- Spielberger, C. (1983). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory STAI (Form Y)*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Tissot, H., Frascarolo, F., Despland, J. N., & Favez, N. (2011). Dépression post-partum maternelle et développement de l'enfant : revue de littérature et arguments en faveur d'une approche familiale. *La psychiatrie de l'enfant*, 54(2), 611-637. <https://doi.org/10.3917/psye.542.0611>

AXE 2

*Les places accordées aux pères au sein des services de la
petite enfance : recherche-action-formation en crèches et
lieux de rencontre enfants et parents*

Florence PIRARD, Justine GLESNER et Christophe GENETTE

Université de Liège

Introduction

Ces dernières décennies, la notion de « nouveau père » est de plus en plus valorisée sur la scène publique. La place et le rôle du père au sein de sa famille font l'objet d'une attention particulière et posent question. Que signifie « être père » ? Les pères d'aujourd'hui sont-ils différents des pères d'autrefois ? Les pères sont-ils « des mères comme les autres » (Moisset, 2020) ? La question de la place des pères, qui se situe au croisement des enjeux éducatifs, sociaux et économiques actuels, implique d'autres avec lesquelles elle est étroitement liée : les rapports hommes-femmes, la conciliation entre la vie privée et la vie professionnelle, la répartition des tâches au sein de la famille (Le Guillou, 2020a) mais aussi dans les relations avec les services.

Longtemps, la plupart des recherches en psychologie dans le domaine de la petite enfance se sont focalisées sur les mères, sous-estimant l'implication des pères dans le développement et l'éducation du jeune enfant (Kemal Tekin, 2012). À ce jour, il apparaît que les recherches et actions de prévention ont encore du mal à considérer le père en tant que partenaire à part entière. Comme le montrent Justine Gague, Stéphanie Culot et Mélanie Labalestra dans le premier volet de ce rapport sur le secteur de la périnatalité, des difficultés relationnelles subsistent encore au sein des relations parents-professionnel·le·s et en particulier avec les pères.

Dans le cadre de la problématique des relations entre les professionnel·le·s de la petite enfance et les parents au sein d'un cadre professionnel, ce deuxième volet du rapport présente les résultats d'une recherche-action-formation qui étudie les places accordées aux pères dans deux types de services de la petite enfance : des crèches qui offrent un accueil régulier à des enfants de 0 à 3 ans et des lieux de rencontre enfants et parents (LREP) organisant, quant à eux, plutôt un accueil conjoint et occasionnel. Dans ces deux contextes, quelle relation les pères entretiennent-ils avec les professionnel·le·s ? Quelle place ces professionnel·le·s réservent-ils/elles aux pères ? Quelles spécificités et quelles convergences avec les manières de penser l'accueil des mères ? Quelles sont les difficultés, mais aussi les leviers dans l'accueil des parents quand une attention particulière est portée aux pères ?

Pour répondre à ces questions, une approche multivocale a été privilégiée. La parole est donnée d'abord à une série d'auteurs qui se sont exprimés dans des publications prioritairement à visée scientifique, mais sans exclure celles à visée professionnelle. Dans ce cadrage théorique, une large part est accordée à leur expression sous forme de citations. Ensuite, après avoir présenté la méthodologie expérimentée dans le cadre de l'ONE Academy sont exposés les principaux résultats dégagés de l'analyse de l'expérience : les recadrages dans les manières de penser et de comprendre les places des pères dans les services et enfin les enseignements à tirer du bilan partagé avec l'ensemble des participant·e·s du projet. Ici, c'est la parole des acteurs de la recherche, de l'ONE, des crèches et des

LREP qui est intégrée dans l'analyse ; cette dernière prend ancrage dans la singularité de leurs contextes tout en ouvrant des perspectives qui les dépassent.

1 Cadrage théorique

Après avoir examiné la signification accordée à l'« être père », ce cadrage théorique s'interroge sur la place du père par rapport à celle de la mère dans les relations qui s'établissent avec le jeune enfant et plus largement au sein du contexte sociétal actuel. Il montre qu'il existe aujourd'hui une série d'enjeux dans les relations pères-professionnel-le-s que le dispositif de recherche-action-formation ONE Academy permettra d'approfondir dans le contexte de la FW-B.

1.1 Que signifie « être père » aujourd'hui ?

Il est difficile d'aborder la question de la place du père sans s'interroger sur ce que signifie « être père » aujourd'hui. Pour Clerget (2018), « *il s'agit de ne pas réduire la fonction du père à un ensemble de comportements observables ou à un assemblage de caractéristiques genrées, qui feraient du père un modèle* » (p. 16). Ainsi, il est plus judicieux de parler de pères au pluriel, de mettre en lumière une diversité d'expériences ainsi qu'« *une pluralité, non seulement des personnes mais aussi des rôles, des fonctions, des places, des fictions...* » (p. 14). Soulignons qu'en fonction des lieux et des temps, des contextes familiaux et culturels, il existe diverses manières d'être père (Clerget, 2018). En effet, « *la fonction de la mère et la fonction du père ne sont pas les mêmes dans toutes les sociétés, ni dans tous les milieux au sein d'une même société* » (Neyrand, 2019, p. 56).

Actuellement, « *le père n'est pas que le père biologique, il est d'abord celui qui reconnaît l'enfant soit par le lien du mariage qui implique ce rôle, soit par une reconnaissance pendant la grossesse ou dans les jours qui suivent la naissance. Ainsi, la paternité est également un choix, un engagement, une reconnaissance de la responsabilité que l'on prend envers un enfant* » (Derrier-Sanlaville, 2018, p. 43). Nous sommes donc loin du *pater familias* d'autrefois (Korf-Sausse, 2013). La représentation de la paternité chez l'homme prend aussi appui sur son expérience infantile, son vécu et sur la relation qu'il entretenait avec son propre père (Guzzo, 2011), vis-à-vis duquel il va se positionner selon trois tendances : la reproduction, le rejet et l'adaptation personnelle (De Ridder et al., 2004). Si, selon Le Guillou (2020a), « *les pères actuels évoquent un changement de posture et notent une rupture avec le système de référence de leur propre père* » (p. 15), ce portrait ne correspond cependant qu'à un modèle de paternité actuel au sein duquel le père d'aujourd'hui effectue certaines tâches qui ne faisaient pas partie de son champ de compétences autrefois comme le fait de se lever la nuit, changer des couches ou encore donner le bain.

Le père n'est aujourd'hui plus uniquement considéré comme un pourvoyeur de revenus ou un représentant de l'autorité. En effet, les pères se montrent plus « *proches de leur enfant et lui expriment plus ouvertement leur tendresse* » (Lamour, 2013, p. 5). Selon Dermott et Miller (2015), « *une nouvelle*

paternité émerge, reposant sur l'image d'un père "impliqué", c'est-à-dire qui est émotionnellement et économiquement engagé ». En fait, il démontre que les pères éprouvent un sentiment de satisfaction à être père et à s'investir dans les soins de leur enfant (Reuillard, 2008). Nous sommes confrontés à une ère où le modèle traditionnel¹ de la paternité n'opère plus et où « *de nouvelles modalités d'être père* » restent à inventer (Korff-Sausse, 2013, p. 176). Les pères se retrouvent donc sans modèle précis de paternité et font face grâce à un ensemble de références puisées ici ou là, se constituant ainsi un modèle de paternité personnel sous forme de patchwork singulier (De Ridder et al., 2004).

Malgré cette évolution, les familles (pères, mères et enfants) sont donc confrontées actuellement à un paradoxe « *entre, d'une part, la perpétuation des normes et références antérieures et, d'autre part, un processus d'accession à un modèle de vie familiale plaçant sur un pied d'égalité homme, femme et enfants, et visant à promouvoir leur autonomie...* » (Neyrand, cité par L'Escabelle et Robineau, 2010, p. 9). À titre d'exemple, le père d'aujourd'hui doit faire face à une double attente à son égard, génératrice de tension : d'une part, il lui est demandé d'incarner l'autorité et, d'autre part, de faire preuve de tendresse (Reuillard, 2008, p. 52).

1.2 Les pères sont-ils des mères comme les autres ?

Dans la littérature scientifique, il est aisé de trouver « *des références sur le lien qui unit la dyade mère-bébé, de fait actée par une sorte d'évidence biologique* » (Le Guillou, 2020a, p. 15). À l'inverse, la relation père-bébé y est beaucoup moins évoquée. Il est clair que d'un point de vue biologique, « *prendre sa place de parent est différent pour un père ou une mère. [...] Si la maternité se vit par le corps, la paternité se construit par les contacts précoces avec son enfant* » (Le Guillou, 2020b, p. 23). Durant la grossesse, alors que l'idée de l'enfant se concrétise physiquement chez la mère, cette concrétisation doit s'opérer chez le père sur le plan psychique, soutenue par différents événements : ventre qui s'arrondit, échographies, cours préparatoires à l'accouchement... (Schauder & Noël, 2017). Neyrand (2014) affirme que « *de toutes les places, c'est sans doute celle du père qui a été la plus remise en cause et en même temps la moins élaborée* » (p. 23). En effet, dans la plupart des recherches, « *le père apparaissait en plus, en moins, en trop, en tout cas pas à sa place...* » (Neyrand, cité par L'Escabelle & Robineau, 2010, p. 8). Or, « *penser que la place du père est tout aussi fondamentale que celle de la mère, c'est donner à ce dernier toutes les chances d'exister* » (Sellenet, 2005, p. 93). Il est dès lors important de noter que progressivement, « *la tendance vise à s'extraire de la vision monotropique du lien mère-enfant pour prendre en compte la diversité et l'importance des autres liens* » (Neyrand, 2019, p. 47).

¹ Ce modèle est caractérisé par un père fort, doté des pleins pouvoirs et dont l'autorité est incontestable, peu importe le lien biologique avec l'enfant.

« Être parents se construit à partir de deux figures d'attachement qui s'opposent, se complètent, se différencient » (Pépion, 2020, p. 20). En effet, le père représente une figure d'attachement, au même titre que la mère, puisqu'il « tisse la relation avec son enfant dès les premiers contacts » (Le Guillou, 2020a, p. 15). De la même façon, Le Camus (cité par Latuillière, 2018) explique que nous ne parlons plus « d'un rôle de père indirect (c'est-à-dire passant par la mère) mais bien d'un processus de parentalisation réciproque dans lequel les deux parents se font parent mutuellement » (p. 59). Toutefois, du côté du père, l'accès au bébé et le développement de sa « paternalité » sont contrôlés par la mère (Lamour, 2004, p. 94), ce qui pousse Golse (2017, cité par Jean-dit Pannel, 2019) à affirmer que « l'espace paternel est co-construit par la mère et l'enfant » (p. 175).

Reuillard (2008, p. 52), quant à lui, s'interroge sur la complexité à identifier qui sont ces « nouveaux pères » : doit-on parler de père-mère ou d'homme-père ? « En d'autres termes, des pères maternant ou des pères paternant ? ». Pour Neyrand (2019, p. 11), il n'est pas question ici « de contester l'importance que prennent la présence et les soins maternels pour la plupart des enfants, mais il convient de rappeler l'étendue et la spécificité des places des autres acteurs – un père qui donne des soins ne materne pas, il paterne ! ».

De ce fait, il semble « non seulement pertinent mais légitime de parler de paternage pour caractériser les soins donnés par les pères à leurs bébés. Le paternage peut se mettre en place en parallèle avec le maternage assuré par la mère, mais il s'en distingue par son style, la façon de faire et d'agir à l'égard du bébé » (Neyrand, 2019, p. 24). Ainsi, nous assistons aujourd'hui à « un changement de paradigme sur la paternité et autour de la question de la virilité. La tendresse et la douceur ne sont plus que des valeurs maternelles et n'enlèvent rien à la différence entre maternité et paternité ; au contraire, elles offrent deux regards complémentaires et complices » (Derrier-Sanlaville, 2018, p. 42).

1.3 Quelle est la place du père dans le contexte sociétal actuel ?

Selon Lamour (2013, p. 5), « le fait que les deux parents travaillent a amené une redistribution des rôles et des tâches quotidiennes dans le couple vers un fonctionnement plus égalitaire. Ces transformations ont eu une incidence importante sur les conduites de paternage (soins au bébé) mais aussi sur la place symbolique² des pères ».

Nous pouvons désormais affirmer que « le regard sur les jeunes pères n'est plus le même et que leur sont reconnues les capacités qui, il y a peu, étaient encore l'apanage des seules mères » (Neyrand, 2019, p. 25). Cela s'explique peut-être par le fait que les pères « sont de plus en plus présents, et de plus en plus tôt auprès des mères et des bébés auxquels ils prodiguent des soins » (Lamour, 2013, p. 5).

² Le père est perçu comme le séparateur symbolique de la relation fusionnelle mère-enfant.

Cependant, malgré cet investissement grandissant des pères sur la scène parentale, ils restent des acteurs secondaires dans le partage des tâches parentales qui demeurent inégalitaires (Brugeilles & Sebillé, 2013). En effet, « *de nombreuses résistances à cette reconfiguration de leur place demeurent, et les résistances de l'univers professionnel et du monde politique restent très fortes* ». En effet, il serait encore très difficile à l'heure actuelle pour les pères de prendre un congé parental, « *compte tenu des contraintes financières que cela représente pour les familles. Les mères restent alors les principales bénéficiaires de ce congé, essentiellement lorsque leur position professionnelle est peu satisfaisante...* » (Neyrand, 2019, p. 25).

Pour Neyrand (2014), « *s'il est relativement aisé de trouver des arguments pour conforter le processus d'égalisation des places et des rôles de sexe pour soutenir l'accession des femmes à des postes de responsabilité au niveau professionnel et politique, la chose paraît plus saugrenue concernant l'investissement des hommes à l'égard des enfants ou du foyer* » (p. 24).

Les enjeux sociaux et économiques actuels mettent les parents (pères et mères) « *face à des choix qui engagent différentes versions de soi et auront des influences durables sur leurs parcours professionnel et personnel* » (Moisset, 2020, p. 16). Même si ces dernières décennies, « *la situation des mères se caractérise par une entrée sur le marché de l'emploi et une sortie de l'attachement exclusif à la sphère familiale et conjugale* », les trois premières années de vie des enfants restent une période de tension cruciale pour les mères (Moisset, 2020, p. 16).

En effet, elles font face à une ambivalence, celle « *de vouloir deux choses contraires en même temps : être en relation et auprès de leur jeune enfant et être une femme indépendante grâce à une activité rémunérée qui les éloigne de ce jeune enfant* » (Moisset, 2020, p. 16). En ce qui concerne les pères, la problématique est différente. Leur activité professionnelle serait ressentie comme une contrainte à la réalisation du père imaginaire qu'ils ont idéalisé, limitant notamment le temps et l'investissement possible auprès de leur enfant (de Ridder et al., 2004).

De plus, les pères seraient confrontés à un discours sociétal contradictoire. D'un côté, la société contemporaine attend du père qu'il soit présent et investi auprès de l'enfant, mais d'un autre côté lorsqu'il est présent, elle ne le voit pas, le considère comme trop présent, intrusif, ou encore suspect (Korff-Sausse, 2013). Ces pères font donc l'objet de propos disqualifiants : absents, défaillants, inconsistants, manquants...

1.4 *Quels sont les enjeux qui émergent des relations pères-professionnel-le-s ?*

Certains éléments freineraient ou faciliteraient le développement de la relation entre le personnel de la petite enfance et le père de l'enfant. Par conséquent, il s'avère utile de les confronter pour en saisir les enjeux, les tensions et les logiques existantes.

Les pères dans un monde presque exclusivement féminin...

La littérature scientifique met souvent l'accent sur « *les difficultés à faire une place aux pères dans les services de la petite enfance où travaillent quasi exclusivement des femmes* » (Neyrand, 2019). Selon Pépion (2020) et Latuillière (2018), le fait que les équipes au sein de ces services soient presque exclusivement féminines pourrait parfois représenter un obstacle difficilement surmontable pour ces pères. Cette féminisation des services de la petite enfance n'est donc pas sans conséquence sur les relations établies avec les pères et le vécu qu'elle suscite de manière bidirectionnelle : vécu des professionnel-le-s à l'égard des pères, mais aussi des pères à l'égard des professionnel-le-s (Pirard et al., 2015 ; De Graef & Franssen Marquis, 2017).

Comme le rappelle l'appel d'offre du dispositif ONE Academy, « *l'éducation du jeune enfant est encore souvent attribuée aux femmes tant dans la sphère privée que professionnelle* » (Lagabrielle et al., 2011). Par conséquent, le secteur de la petite enfance est toujours aujourd'hui identifié comme un champ féminin dans lequel les hommes ne se reconnaissent pas (Peeters, 2007). Ce propos met aussi en lumière le risque pour ces hommes « *d'être confronté à un conflit identitaire de genre* » (Lagabrielle et al., 2011).

Selon une recherche menée en Fédération Wallonie-Bruxelles (Cap-Sciences humaines, 2010), « *les rôles dits masculins et féminins entraînent une différenciation évidente des tâches dans l'éducation du jeune enfant et risquent de reproduire une série de stéréotypes de genre* ». Il semble qu'il y ait « *d'une part, les stéréotypes "paternels" faisant référence à la protection, à l'action ainsi qu'à l'autorité et d'autre part, les stéréotypes "maternels" comprenant la sécurité affective, la fragilité et la sensibilité* » (Delforge, 2008, pp. 116-117). Cela rejoint les propos de Neyrand (2019, p. 48) lorsqu'il affirme que le fait de « *prendre soin serait une attitude essentiellement féminine, élaborée en référence à la position maternelle et assez éloignée d'une position masculine, renvoyée à une prédisposition à l'action s'embarrassant peu de considérations relationnelles* ».

Notons toutefois qu'une étude sur le parcours et l'engagement professionnel-le-s des puériculteurs en crèche en Fédération Wallonie-Bruxelles nuance ces propos et montre une répartition des tâches relativement équilibrée suivant une logique de substituabilité plus que de complémentarité des rôles dans la prise en charge des enfants (Pirard et al., 2015). Reste à savoir si ces facteurs agissent sur les relations avec les pères dans les services de la petite enfance.

La place des pères vue par les professionnel-le-s de la petite enfance...

L'appel d'offre du dispositif ONE Academy rappelle que « *même si la femme reste l'acteur principal dans la socialisation, l'éducation et la santé de l'enfant, les pères s'impliquent de plus en plus et il n'est*

pas rare que les professionnel-le-s fassent part de la présence de plus en plus importante des papas que ce soit dans les milieux d'accueil de l'enfant ou dans les consultations pour enfants ».

Cependant, sur base de retours récurrents de responsables de milieux d'accueil sur les pratiques professionnelles mêmes, la place de la mère reste plus prégnante dans l'esprit des professionnel-le-s, qui s'avèrent être majoritairement des femmes. Cela concorde avec les propos de Blöss et Odena (2005) lorsqu'ils expliquent que les professionnel-le-s de la petite enfance cantonneraient les pères dans un rôle secondaire en les percevant comme de « simples accompagnateurs » qui, contrairement à la mère, ne s'intéresseraient pas à l'éducation de leurs enfants. Par ailleurs, Long (2008) met en évidence une confusion chez les professionnel-le-s entre sphère privée et implication à la crèche. Ainsi, la distance père/professionnel-le serait perçue comme le reflet d'une distance dans la relation père/enfant (Long, 2008).

À l'inverse, Chaplain et Custos-Lucidi (2001) relèvent un intérêt réel des pères au travers des questions qu'ils posent sur les soins et l'éducation de leurs enfants. Cette survalorisation du rôle de la mère serait-elle conséquente à cette représentation dominante ancrée dans la répartition sexuée des rôles parentaux ? Il semblerait que certain-e-s professionnel-le-s rappellent de façon assez systématique ce qu'ils/elles considèrent comme étant le rôle prioritaire du parent présent au sein de la structure et feraient comprendre « *aux pères que leur présence n'est pas nécessaire* » (Blöss et Odena, 2005, p. 84).

En s'adressant de manière générale prioritairement aux mères, le personnel contribuerait à maintenir cette idéologie « traditionnelle » des rôles parentaux qui n'est pas neutre de genre. D'une certaine manière, ce modèle reproduirait la division sexuée des rôles parentaux : les pères dans la sphère professionnelle, les mères affectées à la sphère domestique. On comprend ici qu'il est de la responsabilité des professionnel-le-s de réfléchir à la meilleure façon d'établir le contact et de communiquer avec les deux parents, pères et/ou mères (Blöss et Odena, 2005).

Ces constats vont dans le même sens que les apports de Maïlat (1996), citée dans l'appel à projet ONE Academy, qui soulignait déjà « *une injonction contradictoire dans le discours des professionnel-le-s entre la priorité qu'elles confèrent aux femmes dans la relation à l'enfant et l'injonction faite aux pères d'être là, présents, éducateurs. La place du père est envisagée en creux ou en symétrie à partir de la place et du comportement de la mère. (...) Dans la communication entre les professionnel-le-s et la mère, la mère est désignée pour prendre le rôle de transmetteur et de gestionnaire des informations. (...) D'autre part, la place du père est située en creux dans le sens où l'institution ne réfléchit pas à des modalités d'accueil spécifiques* ».

La littérature relève un autre problème dans la communication avec les pères. Certain-e-s professionnel-le-s pensent que le père oublierait les informations qu'ils/elles lui communiquent

concernant l'enfant et par conséquent, ne les transmettrait pas à la mère. Cette « amnésie paternelle » présumée par les professionnel·le·s (Chaplain et Custos-Lucidi, 2001, p. 156) les conduirait à communiquer différemment avec les pères et les mères. Ceci va à l'encontre de ce que préconisent des travaux en faveur de l'implication des pères dans les lieux d'accueil qui conseillent de « *fournir aux pères les mêmes informations que celles qui sont transmises aux mères lors des contacts quotidiens, lorsqu'ils viennent amener et rechercher l'enfant* » (Peeters, 2006, p. 7).

Pépion (2020, p. 21) invite les professionnel·le·s à s'interroger sur le contenu des échanges avec les parents : « *sont-ils individualisés, déterminés en fonction des attentes du père, de la mère ?* » Il semble que la place du père, distincte « *de celle de la mère, passe par des échanges différenciés* ». Par ailleurs, il est important que les professionnel·le·s s'interrogent sur « *la question de la place du père dans la vie de la structure : comment parlons-nous de lui ?* ». Est-il pris en considération dans le projet d'accueil de la structure et si c'est le cas, de quelle manière ?

Implicitement, il est clair que « *si les actions liées à la parentalité sont exclusivement à destination des mères* » au sein des services, les professionnel·le·s vont mettre les pères de côté (Pépion, 2020, p. 21). Par le biais de son outil, Peeters (2006, p. 8) souligne qu'il est important que les professionnel·le·s invitent et sollicitent « *toujours les pères et les mères lors des contacts avec le milieu d'accueil* ». Ainsi, il semblerait plus opportun, par exemple, d'utiliser l'expression « *chère maman et cher papa* », plutôt que l'expression « *chers parents* ». Dans les faits, le terme « parent » serait la plupart du temps équivalent à celui de mère (Long, 2008). Peeters (2006, p. 8) suggère par ailleurs que, lors des activités, « *les pères apparaissent dans le matériel visuel utilisé* ».

Aussi, Kammenou et Agnostopoulos (2011, p. 12) expliquent que les pères pourraient s'investir davantage si les professionnel·le·s tenaient compte de leurs « *disponibilités et contraintes* ». En effet, en proposant des « *moments où ils peuvent se libérer de leurs obligations familiales, professionnel·le·s ou autres* », l'équipe professionnelle se montre flexible et ouverte au dialogue.

Il est donc primordial « *pour les professionnel·le·s de trouver une juste distance, d'observer afin de mieux comprendre les attentes des pères* » (Pépion, 2020, p. 22). C'est en réfléchissant à des propositions adaptées que les professionnel·le·s seront en mesure de prendre en considération les spécificités des pères. Cela rejoint les propos de Peeters (2006, p. 7) lorsqu'il déclare que le fait d'être « *attentif à leurs expériences spécifiques* » peut aider les pères à entrer plus facilement en contact avec les professionnel·le·s du service.

Pour Derrier-Sanlaville (2018, p. 42), il existe une double évolution : « *les pères montrent de plus en plus leur investissement auprès de leur enfant et les professionnel·le·s laissent désormais une place plus importante dans les soins des pères* ». En fait, si les professionnel·le·s tiennent compte du père dès le

plus jeune âge de l'enfant, ils/elles vont « *lui permettre d'exister, de prendre part à l'éducation de son enfant* » (Pépion, 2020, p. 22). Il est donc primordial pour les professionnel-le-s de « *réfléchir aux actions à mettre en place ou à poursuivre pour accompagner les pères dans cette construction, au même titre que celles à destination des mères* » (Pépion, 2020, p. 22).

Une mixité de genre dans les équipes des services de la petite enfance...

Parmi les facteurs influençant la relation et l'implication des pères dans l'accueil et l'éducation du jeune enfant, est pointé aussi l'engagement d'hommes parmi les professionnel-le-s de l'enfance. D'un côté, Verba (2001) considère la présence d'un personnel masculin comme un frein possible dans la relation car certains pères seraient plutôt réfractaires à l'idée que des hommes puissent s'occuper de leur enfant. Cette réticence concernerait davantage les pères qui ont une représentation traditionnelle de la division sexuée des rôles parentaux, qui trouvent peut-être difficile de voir un homme faire naturellement – et professionnellement – ce qu'eux ne font pas à la maison (Rohrmann, 2019). A *contrario*, Neyrand (2000) postule que la mise en place d'une certaine mixité au sein du personnel de la petite enfance pourrait contribuer positivement au développement de la relation avec le père. En résumé, pour les pères, le praticien masculin peut endosser un « double rôle » : celui à la fois de modèle et de concurrent (Rohrmann, 2019, p. 33).

De même, selon Rohrmann (2014), « *le manque de professionnel-le-s masculins est une des raisons majeures de la faible participation des pères* » (p. 114) dans les milieux d'accueil. Les propos d'Appell (2006) illustrent très clairement cette affirmation : en ayant fait l'expérience de travailler comme puériculteur au sein d'une crèche, il a constaté que certains pères « *entraient plus facilement dans la crèche et cherchaient parfois une relation de connivence* » (p. 24) avec lui du simple fait qu'il était un homme. Selon Rohrmann (2019), cela pourrait notamment être expliqué par le fait que la présence d'un professionnel masculin contribuerait à réduire chez les pères l'identification qu'ils font des lieux d'accueil à la sphère féminine.

Cependant, comme l'a souligné Verba (2001) auparavant, il semblerait que l'entrée des professionnels masculins « *dans cet espace traditionnellement réservé aux femmes est délicate à négocier* » (p. 110). En effet, il s'avère qu'un homme qui exerce ce métier ne serait plus considéré tout à fait comme un homme puisqu'il serait suspecté de ne pas assumer pleinement sa virilité. Dans le pire des cas, certains pensent que sous couvert d'une activité professionnelle, cet homme dissimulerait « *des tendances coupables pour la pédophilie* ».

Brogère (2005, p. 14) ajoute qu'il y a une « *image différenciée des corps selon le genre* ». En effet, selon le regard social, la femme disposerait « *d'un corps de femme avec une dimension sexuelle* » et « *d'un corps de mère avec une dimension forte de contact englobant, porteur, consolateur et*

réparateur ». À l'inverse, la dimension perçue du corps de l'homme serait sexuée et sexuelle et donc, « *moins d'un corps de père* ».

Ainsi, le développement de la mixité au sein des milieux d'accueil « *ne saurait se satisfaire d'une approche qui réinjecte et confirme la naturalisation des rôles de genre, mais devrait en parallèle questionner les enjeux de pouvoir et les effets réels, en termes d'inégalités, de la division sexuée du travail* » (Braeuner, 2014, p. 61). De son côté, Rohrmann (2019) souligne qu'« *il est nécessaire de réfléchir aux hypothèses spécifiques au genre, de respecter les différences individuelles et de développer une approche des expériences d'apprentissage qui résiste à l'idée de traits de personnalité "innés" des hommes et des femmes* » (p. 33).

C'est précisément là que le bât blesse, lorsque la « *division sexuelle du travail n'est pas fondée sur un rapport de complémentarité entre les activités féminines et masculines mais plutôt sur un rapport antagoniste, hiérarchisé, inégalitaire* » (Chaplain & Custos-Lucidi, 2001, p. 53). Et il semble que ce sont les hommes et les femmes eux-mêmes qui participent activement au maintien de cette idéologie, d'ailleurs aussi ancrée dans notre société occidentale.

Peeters (2006, p. 7) estime qu'il n'y a pas « *un modèle idéal auquel tous les parents devraient se conformer* ». De ce fait, il est important, en tant que professionnel·le·s, de rester ouvert·e·s au « *mode de répartition des tâches parentales et ménagères* » qui constitue un « *choix strictement personnel* » des parents. Ainsi, le fait d'accepter les « *évolutions sociales dans ce domaine, tout en respectant les choix individuels des parents* » leur permettra de les accompagner pour qu'ils puissent « *trouver la meilleure façon de remplir leur rôle de père et de mère* ». À titre d'exemple, lors du premier entretien, il serait judicieux « *d'insister sur la présence des deux parents et de parcourir avec eux les tâches qu'ils souhaitent assumer ou la manière dont ils peuvent participer aux activités* » organisées au sein de la crèche. Par ailleurs, il serait bon aussi de convier les deux parents aux fêtes et aux goûters organisés au sein de celle-ci.

Selon Chaplain et Custos-Lucidi (2001), il apparaît donc que la relation avec le père peut être facilitée lorsque le professionnel masculin est perçu comme complémentaire, c'est-à-dire disposant de richesses qui le démarque de ses collègues féminines. Ceci plaide pour une logique de complémentarité et non de substituabilité entre les professionnel·le·s, hommes et femmes.

Un accueil et une reconnaissance des familles dans leur diversité...

Le malaise exprimé par les professionnel·le·s de l'enfance à l'égard des pères concerne sans doute plus largement les difficultés de relation entre les professionnel·le·s et les parents, et plus largement encore les familles, reconnues dans leur diversité. Tout en considérant la diversité comme une dimension centrale de la qualité des services (European Commission Thematic Group on Early Childhood

Education and Care Quality, 2014 ; Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2001, 2006, 2012, 2015, 2017), la littérature relève une série d'obstacles à sa réalisation sur le terrain : confusion de rôles (Bosse-Platière et al., 2011), conflits de normes et de valeurs, asymétries du rapport aux savoirs (Musatti & Rayna, 2010 ; Vandebroek & Roets, 2010), malentendus interculturels et difficultés de négociation sur les pratiques à privilégier (Blanc & Bonnabesse, 2008 ; Vandebroek, 2009), etc.

Pour les professionnel-le-s, la relation avec les familles est souvent perçue comme un risque, défini dans son acceptation négative, sans considération pour le potentiel qu'elle peut générer (Sharmahd & Pirard, 2017). Les recherches montrent l'importance d'une meilleure compréhension des différentes manières d'envisager les relations, que ce soit du point de vue des professionnel-le-s ou de celui des parents, qui ne peuvent être réduits à une seule voix. Les parents s'engagent de manière assez différenciée – teintée « *de ces cultures dont certaines sont partagées* » alors que d'autres pas (Brougère & Rayna, 2005, p. 17) –, dans la relation avec les professionnel-le-s du milieu d'accueil. Bosse-Platière et al. (2011) insistent, de leur côté, sur le fait que chaque professionnel-le se doit « *d'accueillir tout parent dans le respect de ses différences* » (p. 163).

Cela rejoint l'idée selon laquelle les professionnel-le-s de la petite enfance se doivent « *d'accueillir un enfant en lien avec sa famille, de tenir compte de son histoire, de ses attentes et de poser des regards croisés sur les rôles, les perceptions, les statuts respectifs des uns et des autres* » (Camus et al., 2012, p. 5). C'est là que réside une des difficultés majeures dans le travail des professionnel-le-s de la petite enfance. En effet, ils/elles doivent « *tenir compte des exigences parentales, souvent contraignantes ou contradictoires avec leurs choix personnels et leurs pratiques professionnelles* » (Bosse-Platière et al., 2011, p. 164) et faire appel à des compétences réflexives pour rechercher une manière ajustée d'agir, alors qu'ils/elles sont tiraillé-e-s entre une logique d'assimilation (attendre des parents qu'ils se conforment aux manières de faire et de penser de l'établissement), une logique d'accommodation (faire comme les parents le demandent) et une logique de continuité fondée sur un dialogue et la recherche d'une action partagée dans l'intérêt de l'enfant (Camus et al., 2012.)

Une formation du personnel à la hauteur des exigences du métier...

L'appel d'offre du dispositif ONE Academy souligne que « *les professionnel-le-s (puériculteurs-rices et PEP'S) nous renvoient souvent leur malaise et leur questionnement dans l'accueil et l'accompagnement de ces pères. Formé-e-s essentiellement au soutien à la « maternité », les professionnel-le-s, sur le terrain, se trouvent démunis lorsqu'il s'agit d'informer, de conseiller, d'accompagner les pères dans leur questionnement et leur communication avec l'enfant. La plupart des outils mis à disposition des*

professionnel·le·s sont axés sur la relation mère-enfant, relation à laquelle ils/elles ont d'ailleurs été formé·e·s et informé·e·s ».

Par ailleurs, ce même appel d'offre précise que « les intervenant·e·s qui souhaitent développer des pratiques inclusives des pères ont peu de balises institutionnelles pour les guider. En effet, de Montigny et Lacharité (2012) mettaient en évidence à quel point les intervenant·e·s se disent peu outillé·e·s à travailler avec des pères, et il conviendrait de proposer d'adapter des pratiques, des interventions et les services offerts dans le réseau périnatal et de la petite enfance afin d'accueillir ces pères ».

Soulignons ensuite la diversité des qualifications de ces professionnel·le·s, intervenant·e·s de première ligne, en relation directe avec les pères (Pirard et al., 2015 ; De Graef, Franssen Marquis, 2017). Qu'ils/elles soient PEP'S ou professionnel·le·s de l'enfance, ils/elles suivent des formations différentes pour l'exercice d'un métier dont les contours doivent être redéfinis en fonction de l'évolution des services et des missions des institutions où ils/elles opèrent. Ils/elles exercent une activité complexe et font face à une série de tensions, notamment dans leur relation aux parents (pères et mères). Comment concilier l'information, le conseil et l'accompagnement ? Dans les lieux d'accueil, comment lier les fonctions de soutien à la parentalité tout en encourageant la coéducation (Pirard et al., 2018) qui inclut les pères ? La complexité de l'activité et la gestion des incertitudes qui les caractérise impliquent de repenser non seulement la formation initiale, mais aussi l'accompagnement de ces intervenant·e·s de première ligne.

2 Méthodologie

2.1 *Des visées pour la recherche et l'action*

Reconnaissant l'importance des relations de confiance réciproques entre les familles et les professionnel-le-s de l'enfance, mais aussi les difficultés à les mettre en place en intégrant/faisant place aux pères dans les institutions, ce deuxième volet de la recherche ONE Academy vise à identifier, au-delà des obstacles, des variables changeables, des leviers souhaitables et réalistes en réponse aux enjeux de l'action, répondant à des critères de validité scientifiques et écologiques.

2.2 *Une démarche de recherche action-formation*

Cette recherche s'inscrit dans le courant épistémologique et axiologique de la recherche-action-formation mise au point par l'Institut Européen de Développement des Potentialités de tous les enfants (IEDPE) dans la continuité des travaux du Cresas (Society for the Development and Creative Occupation of Children [EADAP], 2011) et expérimentée sur différentes thématiques³ (Pirard, 2011, 2013, 2014 ; Pirard et al., 2018 ; Pirard et al., 2017).

Elle s'appuie ainsi sur une démarche par projet, basée sur des observations rigoureuses, documentées et prolongées dans les institutions en situation naturelle (ordinaire) ainsi que sur l'analyse partagée par des équipes mixtes de chercheur-e-s et professionnel-le-s de terrain en vue de permettre des régulations visant à la fois une amélioration des pratiques éducatives et la production de savoirs théoriques et d'action. Elle se fonde sur le potentiel d'un collectif organisé au sein de dispositifs structurés et structurant conçus et ajustés grâce à la coordination – au sens piagétien – des idées et points de vue des uns et des autres et engageant la responsabilité de chacun (Hugon & Hardy, 2006).⁴

³ Les thématiques traitées étaient la liberté de mouvement des jeunes enfants, la gestion des groupes d'âges mélangés, la continuité éducative au sein des institutions, les relations entre les professionnel-le-s et les familles (sans centration sur la question de genre).

⁴ Cette voie permet d'établir des analyses sur et pour l'institution ancrées dans une connaissance de l'intérieur des services, dans une zone où savoirs théoriques et savoirs d'action s'entremêlent.

2.3 *La constitution d'un groupe interinstitutionnel*

La co-constitution d'un groupe à projet s'est effectuée en deux temps. L'appel a d'abord été lancé au sein de l'ONE pour identifier des acteur-e-s au sein des différents services concernés par l'objet de la recherche (direction recherches et développement, direction pédagogique et direction accueil). En collaboration étroite avec ces acteur-e-s, un deuxième appel a ensuite été émis à destination des professionnel-le-s de services à l'enfance (crèches et LREP).

Pour les services à l'enfance, la sélection des participants au projet s'est opérée sur base de plusieurs critères. Premièrement, des services de types différents ont été sélectionnés : LREP et crèches. Deuxièmement, les équipes sélectionnées devaient compter en leur sein du personnel masculin. Troisièmement, elles devaient être capables d'assurer une double représentation lors des réunions interéquipes (fonction d'encadrant et fonction d'accueil) sans mettre en péril les conditions d'accueil dans le service. Enfin, chaque équipe devait expliciter ses motivations à s'engager dans le projet et avoir anticipé la mise en place de conditions qui rendent sa participation possible dans l'ensemble du processus proposé. Sans viser une représentativité, une attention a été portée à la diversité des contextes géographiques, socioculturels et socioéconomiques des services ainsi qu'à leurs approches psychopédagogiques plurielles.

Le tableau ci-dessous reprend les principales caractéristiques des six services sélectionnés (trois crèches et trois LREP) qui ont, au final, répondu aux conditions et participé à l'ensemble du projet. Ces caractéristiques ont été définies avec les acteurs reconnus comme informateurs dès la conception du dispositif. Un code couleur a été associé pour chacun des services et sera utilisé dans la présentation des résultats et du bilan partagé.

Types de structure	LREP 1	LREP 2	LREP 3	Crèche 1	Crèche 2	Crèche 3
Statut de la structure	Privé	Privé	Privé	Privé	Privé	Public
Implantation géographique	Urbaine : Zone Bruxelles - Grande mixité sociale - Logements sociaux	Urbaine : Zone Bruxelles - Quartier populaire - Logements sociaux	Urbaine : Zone Bruxelles - Commune résidentielle	Rurale : Zone Liège Verviers - Village et endroit verdoyant	Semi-rurale : Zone Liège - Herve - Quartier assez aisé et endroit verdoyant	Urbaine : Zone Liège - Ville - Quartier populaire et multiculturel
Milieu socio-culturel	Population mixte	Population essentiellement issue de l'immigration	Population mixte	Population autochtone	Population autochtone	Population mixte
Milieu socio-économique	Population essentiellement défavorisée	Population défavorisée	Population mixte	Population mixte	Population favorisée	Population mixte
Genre dans les fonctions d'encadrement :	Mixte	Femme	Mixte	1 homme	1 femme	1 homme et 2 femmes
Nombre d'hommes et de femmes dans les fonctions « accueil »	2 hommes 14 femmes	1 homme 4 femmes	1 homme 2 femmes	6 femmes 1 homme	15 femmes 1 homme	26 femmes (1 homme interim renfort)
Capacité d'accueil (nombre d'enfants accueillis avec son parent par séance)	5 à 10	15 maximum	6 à 12	29 enfants	60 enfants (+/- 85 inscrits)	79 enfants (+/- 100 inscrits)
Types de rencontre avec les parents	Séances mixtes	Séances mixtes, spéciales papas et spéciales activités	Séances à thèmes	Individuel et collectif	Individuel et collectif	Individuel

Tableau 1 : Présentation des six services sélectionnés

2.4 *Le dispositif ONE Academy et sa démarche de co-construction*

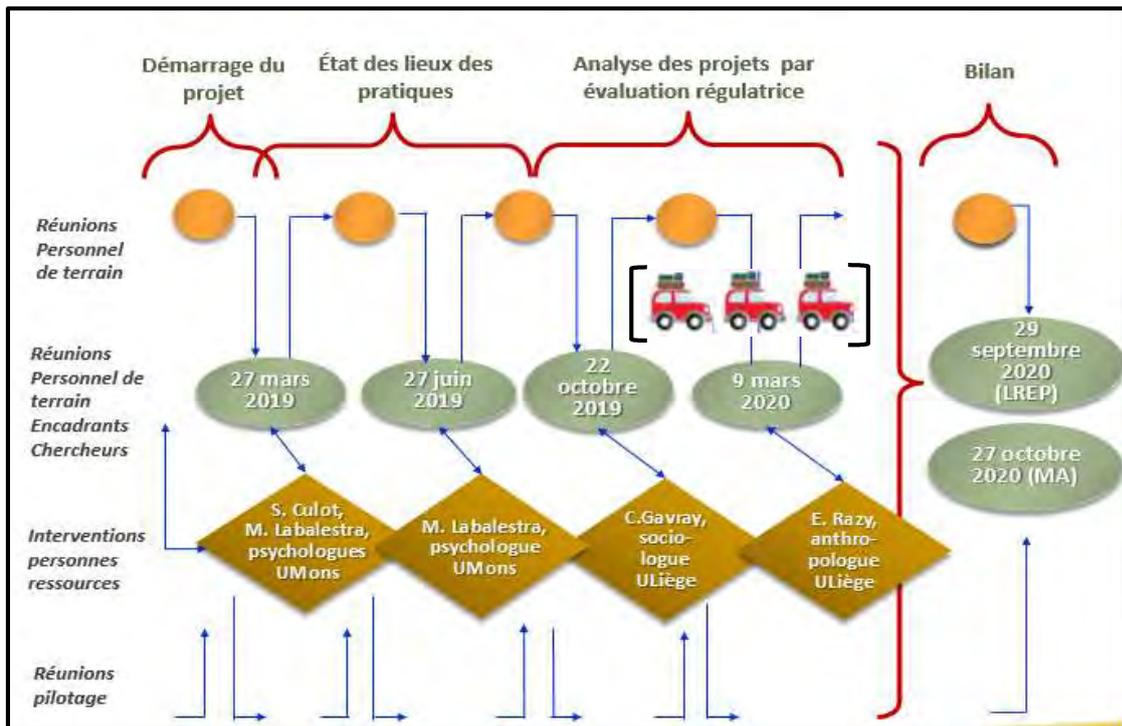
Dans cette recherche, effectuée sur deux ans (de novembre 2018 à décembre 2020), un **groupe à projet** ONE Academy a été constitué sur base volontaire en veillant à différents critères de mixité : genre des participants, types d'institutions, contextes d'implantation. Il est composé de représentant·e·s, hommes et femmes, chercheur·e·s et étudiant·e·s-chercheur·e·s à l'Université de Liège (n = 4), agent·e·s cadres politico-administratifs (n = 6) dans différents services⁵ de l'ONE, de professionnel·le·s de l'accueil et de l'encadrement dans trois crèches en région liégeoise (n = 6) et LREP en région bruxelloise (n = 6). Durant le mois de février, un étudiant-chercheur a été engagé pour renforcer l'équipe de recherche et a été associé à toutes les démarches au-delà du cadre de ses stages. En réponse aux critères éthiques de la recherche, tous les participant·e·s ont marqué leur consentement éclairé sur la base d'une charte (cf. annexe 1) explicitant clairement le contrat de collaboration et les conditions de fonctionnement du groupe dans la conception, la mise en œuvre, l'évaluation régulatrice des actions ainsi que dans la production de savoirs.

Par ailleurs, différentes personnes-ressources ont été associées à ce dispositif pour enrichir les réflexions d'un éclairage pluridisciplinaire : psychologique lors des deux premières réunions interéquipes (Stéphanie Culot et Mélanie Labalestra, UMONS, psychologues et partenaires du projet), sociologique lors de la troisième réunion interéquipes (Claire Gavray, ULiège, sociologue de la famille spécialisée dans les questions de genre) et anthropologique lors de la quatrième réunion interéquipes (Élodie Razy, ULiège, professeure en anthropologie de l'enfance). Disposant des comptes rendus des réunions interéquipes et associées à leur préparation, ces intervenantes ont sélectionné dans leur discipline respective les apports utiles au questionnement et recadrage de la problématique. Elles ont participé aux débats interéquipes en faisant part de leurs questions, de leurs étonnements et en partageant leurs savoirs avec les participant·e·s.

La démarche – qui a été régulièrement ajustée en concertation avec les participant·e·s en fonction des aléas rencontrés sur le terrain – a été structurée en **quatre étapes** combinant temps de réflexion en équipe (par institution) et en interéquipes (toutes institutions confondues) associées à des réunions de pilotage (ONE-Université de Liège)⁶. Le schéma ci-dessous présente l'organisation du dispositif de recherche-action-formation dans les différentes étapes du projet.

⁵ Une coordinatrice accueil, une conseillère pédagogique, un membre de la cellule CAIRN et un membre du service de soutien à la parentalité (SOUPA). Au fil du projet, d'autres membres d'ONE Academy ont rejoint le groupe.

⁶ Chaque étape a fait l'objet d'un rapport intermédiaire qui documente le processus.



Phase de lancement du projet

Une première phase de lancement du projet (de novembre 2018 à mars 2019), clôturée après cinq mois par une première réunion interéquipes (27 mars 2019), a permis de constituer le groupe et de clarifier les questionnements et motivations initiaux de ses membres ainsi que d'élaborer, communiquer et ajuster les outils de recueil d'observations et de points de vue des professionnel-le-s sur les pratiques mises en œuvre en situation ordinaire de fonctionnement et, enfin, de présenter les démarches à mettre en place pour utiliser ces outils, en tenant compte des caractéristiques des publics et des institutions. Les outils d'auto-évaluation (de sensibilisation) mis au point par l'équipe de recherche ainsi que les démarches proposées ont été conçus pour être relativement ouverts et souples, de manière à favoriser la réflexion des professionnel-le-s de terrain et le recueil de données contextualisées en vue d'une analyse partagée en équipe (crèches/LREP) et interéquipes (crèches/LREP/ONE/ULiège).

Phase d'auto-évaluation des pratiques et des représentations

Une deuxième phase d'auto-évaluation extensive des pratiques mises en œuvre dans les crèches et LREP sur la base des outils mis au point précédemment a été complétée par une analyse partagée des données recueillies lors de deux réunions interéquipes (27 juin 2019 et 22 octobre 2019). Cette deuxième phase, étalée sur sept mois (de mars 2019 à octobre 2019) au lieu des quatre initialement prévus, a été consacrée à un état des lieux des pratiques et représentations des professionnel-le-s sur le travail avec les familles – en particulier les pères – dans les institutions (premiers contacts,

rencontres quotidiennes, fin de séjour) ainsi qu'à l'identification des freins, des leviers et des conditions mises en place dans ces différents contextes. Les professionnel·le·s ont documenté leurs pratiques à partir de supports écrits et photos, et ont transmis les résultats à l'équipe de recherche chargée d'en réaliser la formalisation et la structuration nécessaires à l'analyse partagée en interéquipes, faisant elle-même l'objet d'un compte rendu détaillé à partir de la transcription intégrale des débats. Les nombreux supports imagés utilisés et envoyés par les participant·e·s ont permis d'organiser des visites virtuelles des LREP. Ils ont aussi permis de partager une ressource théorique commune à la suite d'un entretien filmé de Neyrand⁷ (sociologue) envoyé par une participante des crèches ; cette entrevue a été intégrée dans les échanges interéquipes avec la sociologue invitée. Sur base de ces résultats d'analyse, chaque équipe a été invitée à identifier un objectif prioritaire susceptible d'améliorer l'implication et la relation avec les pères dans leur institution.

Phase d'analyse des projets avec évaluation régulatrice des pratiques

La troisième phase axée sur l'analyse des projets et l'évaluation régulatrice des pratiques était plus ciblée. Étendue sur une période de 11 mois (d'octobre 2019 à septembre 2020) au lieu des 7 initialement prévus, elle était l'occasion pour les équipes de chaque crèche et LREP de choisir le projet d'action (d'octobre à mi-décembre 2019) qui leur paraissait prioritaire au vu des résultats d'analyse partagée des effets de l'ensemble des pratiques observées dans les différents contextes lors de l'étape précédente. Chaque équipe a été invitée à se mettre en recherche (de mi-décembre 2019 à septembre 2020), à émettre des hypothèses d'action à tester sur son terrain propre, tout en veillant à documenter le processus à partir d'observations écrites, photos et/ou vidéos de manière à pouvoir en analyser les effets en équipe, en interéquipes, voire avec les familles, y compris et surtout avec les pères. Étant donné leur fonction d'accompagnement, les agent·e·s de l'ONE se positionnaient comme des interlocuteurs·trices privilégié·e·s potentiel·le·s, invité·e·s eux/elles aussi à tenir un journal de bord où ils/elles consignent les traces des échanges et des observations de terrain en lien avec l'objet de la recherche. Les objectifs prioritaires qui ont été choisis par les six équipes sont les suivants :

- **LREP 1** : Comment accueillir spécifiquement les papas (seuls ou en couple) ?
- **LREP 2** : Réflexion partagée sur les supports visuels.
- **LREP 3** : Fiche d'observation et d'analyse des temps d'activités enfants-parents.

⁷ Neyrand G. L'attention accordée aux pères par les professionnels. Entretien avec Diane Huppert pour Yakapa, 13 mars 2018. Disponible sur https://www.youtube.com/watch?v=sL58f-b_p4&list=PL-Oc18lyfh_mXq_fmKXbdwDlpZisK_LE-&index=7

- **Crèche 1** : L'objectif prioritaire de cette équipe n'a pas été défini en même temps que les autres ; son identification a été postposée en tenant compte des contraintes de terrain (sans entraver la participation de cette équipe aux réflexions interéquipes).
- **Crèche 2** : Vidéo sur la manière d'amener les pères à se sentir bien dans la crèche.
- **Crèche 3** : Outil de transmission ciblé sur les attentes des parents.

Une réunion interéquipes (9 mars 2020) a été consacrée à l'analyse partagée des pratiques mises en place dans les différents lieux à partir de la documentation et des traces recueillies par les participants. Elle a fait à nouveau l'objet d'un compte rendu rédigé par l'équipe de recherche qui y a souligné les points tant de convergence que de débat en veillant à mettre en évidence la diversité des points de vue et des pratiques nécessairement contextualisées. Chaque équipe a été invitée à relire la partie du compte rendu qui la concernait et à marquer son accord avant la diffusion à tous les participants. Elle pouvait ainsi bénéficier aussi d'un retour rapide des échanges et d'un support à exploiter en équipe dans un contexte d'émergence de la pandémie qui rendait l'organisation des réunions interéquipes plus difficile. Des journées-voyages d'étude, complémentaires à ces échanges en réunion, ont été proposées. Elles devaient permettre la découverte des professionnel-le-s du projet de l'autre en contexte, des échanges de point de vue mobilisant les équipes hôtes et visiteuses en situation informelle (Pirard et al., 2021). Planifiées dans les trois crèches participant à ONE Academy, elles ont été mises en suspens suite aux mesures de confinement et reportées à une date ultérieure.

Phase du bilan partagé du projet

La quatrième et dernière étape du processus de recherche-action-formation est le bilan partagé du projet, focalisé sur l'analyse transversale des expériences qui permettent d'identifier les freins, mais surtout les facilitateurs des relations établies avec les pères (et sans doute plus largement avec les familles, reconnues dans leur diversité). Pour ce faire, l'équipe de recherche a élaboré un document support de réflexion qui reprend les idées émises tout au long du processus de recherche-action-formation et propose des encarts à remplir dans une optique d'approfondissement (leviers et obstacles). À titre indicatif, des évaluations, établies sur base d'une échelle de Likert, ont été intégrées dans le document afin de vérifier le niveau d'adhésion des participant-e-s à l'écrit et d'identifier les éventuels désaccords que le recul induit par le confinement aurait pu occasionner.

Phase d'institutionnalisation des savoirs

Cette dernière démarche visant à institutionnaliser les savoirs au sein du groupe de participant-e-s et à dégager des pistes transférables dans d'autres contextes, devait se terminer par une cinquième réunion interéquipes organisée en deux temps distincts afin de respecter les mesures liées à la crise sanitaire : septembre 2020 pour les LREP et octobre 2020 pour les crèches. Initialement prévue en

mai 2020 avec l'entière responsabilité du groupe interéquipes, elle a été reportée en accord avec tous les participant·e·s. Au moment du dépôt du rapport, la réunion avec les crèches doit encore être fixée. Soumises à des contraintes majeures dans leur fonctionnement en région liégeoise, elles ont dû faire face à des problèmes incompatibles avec la réflexion attendue dans le moment de bilan, mais ont cependant manifesté leur volonté de la mener à bien dans un contexte plus approprié. Avec l'accord de toutes les parties, un temps de bilan spécifique aux crèches sera organisé ultérieurement.

2.5 Identification et traitement de trois moments de recadrage

L'analyse systématique des observations, réalisées par les équipes (crèches et LREP), puis en interéquipes, s'est poursuivie de manière itérative tout au long du projet. Elle a fait l'objet de comptes rendus et rapports intermédiaires d'activité ainsi que de communications scientifiques collectives. Elle a permis d'identifier des moments de recadrage⁸ où des leviers ont été mis à jour, où des débats contradictoires ont été menés entre les participant·e·s, générant des prises de conscience, voire des recadrages par rapport aux manières de penser au début du projet et laissant entrevoir d'autres manières de travailler avec les familles, en particulier avec les pères. On note que ces « moments médians réflexifs »⁹ ont eu lieu aussi durant le processus au sein du groupe interéquipes.

En cours de projet (décembre 2019-janvier 2020), l'analyse des résultats a permis d'identifier quatre moments de recadrage qui ont fait l'objet d'une communication dans un colloque¹⁰, suivie de la rédaction collective d'un article scientifique à partir des résultats intermédiaires (Pirard et al., à paraître¹¹). Elle a permis d'approfondir les résultats dégagés de la revue de la littérature et d'ouvrir de nouvelles pistes de réflexion utiles à la recherche et à l'action, mettant délibérément l'accent sur ce qui peut faire levier en réponse aux obstacles rencontrés :

- Levier 1 : les pères peu présents ou attention trop matricentrée ? Mise en évidence d'une place au départ sous-estimée des pères grâce à une observation outillée des pratiques quotidiennes par les professionnel·le·s.
- Levier 2 : vers une prise de conscience des effets des pratiques quotidiennes et représentations en prise avec le cadre socio-culturel et sociétal dans lequel elles s'inscrivent :

⁸ La notion de « moment de recadrage » pourrait être liée à celle de « moment médian ». Cornish (2004) définit le moment médian comme étant « *un moment, ou événement, au sein du flux d'activité dans un système/phénomène, lorsque le facteur social devient opérant et médiatise le comportement (de santé) lié au genre* ».

⁹ C'est « *lorsque des moments médians sont saisis par des acteurs qui répondent par réflexe à cet environnement sociétal pour le changer, ou pour changer son effet sur nous* » (Cornish, 2004).

¹⁰ Quatrième colloque international FSP - 2020 Lyon (France) : Éloge du bricolage dans un monde en voie de standardisation : Formation, travail, institution.

¹¹ Pirard, F., Glesner, J., Genette, C. & Maulet, N. (à paraître). *Praticiens, chercheurs, responsables politico-administratifs ensemble dans la construction de savoirs : l'étude d'un dispositif de recherche-action-formation dans l'accueil de l'enfance, Canalpsy*. (cf. annexe 2)

analyse des scripts institutionnels, des supports de communication et des pratiques relationnelles. Mise en visibilité et en intelligibilité d'une activité professionnelle souvent invisible et de compétences tacites.

- Levier 3 : de l'affirmation d'un mode de communication indifférencié (assexué ?) à l'égard des parents à la recherche d'un langage adressé à chacun qui reconnaît explicitement l'attention accordée au quotidien tant au père qu'à la mère par les professionnel·le·s.
- Levier 4 : de la valorisation d'une composition mixte du personnel d'accueil et de son encadrement, exploitation plus consciente du potentiel de cette diversité de genre et compréhension de ses effets sur les relations aux pères et la place qu'ils choisissent de prendre. Occupation genrée des espaces et des interactions ? Attention à l'attribution stéréotypée sexiste d'(in)compétences tant aux membres du personnel qu'aux parents...

En fin de projet, l'analyse condensée de l'ensemble des résultats a permis une restructuration et une reformulation de ces moments de recadrage en triade. Elle constitue le cœur des résultats présentés dans le chapitre suivant qui se décline en trois processus de prise de conscience.

3 Analyse de trois « moments de recadrage »

3.1 Pères peu présents ou attention trop matricentrée ?

3.1.1 Penser la place des pères autrement...

- **Une attention accordée à « la place » des pères...**

Dès les prémices du processus ONE Academy, « la place » des pères est un sujet qui anime et préoccupe l'ensemble des professionnel·le·s, tous milieux confondus (crèches et LREP). Ceux-ci se disent concernés par la question des pères et s'accordent sur l'importance de leur place auprès de l'enfant, place à laquelle il convient donc d'accorder une attention.

« Ils ont une place aussi importante que les mères auprès de leur enfant. » (MA4, TM)

- **Une présence des pères pourtant réduite...**

À ce stade du processus, différentes hypothèses sont formulées par les professionnel·le·s – tous milieux confondus – pour tenter d'expliquer cette impression d'une « présence réduite » des pères. Elles se rapportent à des caractéristiques du fonctionnement familial (difficulté à trouver une place dans la relation fusionnelle mère-enfant, cultures familiales) ou professionnel (difficulté des pères à trouver leur place dans un milieu (MA - LREP) majoritairement féminin, difficulté de l'équipe à gérer la diversité des publics).

« L'équipe identifie un manque d'implication, notamment dans certaines cultures où les pères ne participent que très peu au développement des enfants. » (MA3, TM)

« Il est important de soigner la place que l'équipe donne aux pères car ils ont souvent plus de mal à trouver leur place et à être en confiance face à la relation souvent très fusionnelle entre la maman et le bébé dans les premiers mois de la vie de l'enfant. » (MA1, TM)

« Certains pères ne trouvent pas leur place dans la relation crèche-parents : du fait d'un personnel majoritairement féminin, certains pères éprouvent des difficultés dans leurs approches des membres de l'équipe. » (MA3, TM)

« L'équipe pense que c'est plus compliqué pour un homme de se sentir à l'aise, de prendre une place dans un lieu majoritairement féminin. » (LREP1, TM)

« Comment gérer la diversité de la place du père dans certaines cultures/situations socio-économiques particulières ? » (MA3, TM)

Les professionnel-le-s relèvent aussi des caractéristiques attribuées aux pères et à leur mode de communication qui rendent le contact difficile :

« Les pères semblent moins disponibles ou, en tout cas, seraient plus brefs dans les échanges, oublieraient certains documents. (...) Les pères seraient plus taiseux, s'épancheraient moins facilement que les mères. » (MA2, TM)

« L'équipe est parfois confrontée à quelques pères qui passent la porte du lieu mais les professionnel-le-s ressentent souvent un malaise car ceux-ci semblent fuyants et donc, les professionnel-le-s n'arrivent pas à les approcher. » (LREP2, TM)

- **Une vision matricentrée...**

L'analyse des professionnel-le-s est le plus souvent réalisée en référence aux mères qui semblent constituer leur point de repère dans la comparaison. Elle laisse entrevoir une vision matricentrée, consciente ou non, et donc des interrogations sur la nécessité d'une régularisation des pratiques professionnelles au profit des pères, comme en témoignent les questions d'une crèche :

« S'il y a une différence dans la relation mères-professionnel-le-s par rapport à la relation pères-professionnel-le-s, l'équipe doit-elle agir de manière corrective ? » (MA1, TM)

« Y a-t-il une différence qui existe entre la relation pères-professionnel-le-s et la relation mères-professionnel-le-s, notamment au niveau des sujets abordés dans l'éducation avec papa et avec maman, au niveau du temps moyen passé avec le papa et la maman, etc. ? » (MA1, TM)

Les professionnel-le-s s'interrogent sur leurs différences d'attitudes et de comportements envers les pères et les mères. Le matériau qui a été recueilli ne permet pas d'établir de différences significatives dans leurs manières de poser les questions, de percevoir les attitudes et comportements des pères en fonction du genre des professionnel-le-s. Toutefois, la question est posée et il apparaît clairement que la rencontre d'une professionnelle avec un père n'est pas de même nature que celle vécue habituellement avec une mère.

« L'accueillante est moins à l'aise ; culturellement, elle met plus de distance, est moins chaleureuse quand le parent est un homme parce que "c'est l'homme d'une autre femme". L'âge de l'accueillante (et de l'homme) a une influence : si le père a l'âge de son fils, c'est moins compliqué que quand il pourrait y avoir un rapport de séduction. » (LREP1, TM)

Il semble être question ici du rapport homme-femme inscrit dans une dimension culturelle. Dans quelles conditions et quelles circonstances la fonction professionnelle prime-t-elle sur le genre ? Le rapport de séduction serait-il envisagé de la même manière par un accueillant masculin ? Les

professionnels masculins instaurent-ils également une distance avec les mères, du simple fait que celles-ci seraient « la femme d'un autre homme » ?

- ***Une présence et une participation des pères à interroger...***

Dès le départ du processus, les constats sont différents selon les contextes. Les professionnel·le·s des crèches relèvent une différence entre la présence quotidienne des pères et celle plus rarement observée dans des moments spécifiques tels que la familiarisation, qui permet pourtant la création d'une relation de confiance réciproque.

« Les pères sont de plus en plus présents dans l'éducation au quotidien de leur enfant, notamment pour venir conduire et/ou rechercher leur enfant. » (MA1, homme, TM)

« Il est assez rare que les papas soient présents dans l'entrée en crèche. » (MA4, homme TM)

Par contre, les professionnel·le·s des lieux de rencontre enfant-parents (LREP) soulignent et regrettent une absence plus générale des pères.

« Les pères sont plus rares. » (LREP1, TM)

« Il n'y a quasi que des mamans alors qu'un lieu de rencontre est conçu pour les "enfants et les parents". (...) Si l'équipe avait accès aux papas, elle pourrait avoir leur version et leurs points de vue. » (LREP 2, TM)

« L'équipe a déjà organisé une activité sur le thème des papas (en l'absence des papas) en demandant aux enfants ce que leur papa fait, ce qu'il aime, ce que les enfants aiment faire avec leur papa... Pour l'équipe, parler des papas aux enfants, c'est déjà un début de présence. » (LREP2, TM)

Ce dernier extrait montre l'importance d'interroger la signification des notions utilisées comme celle de la « présence » en considérant sa polysémie comme une ressource à exploiter pour mieux comprendre les phénomènes observés et identifier des dimensions peu ou pas prises en compte précédemment : quand considère-t-on qu'un père est présent ? Sa présence est-elle entendue au sens physique du terme, au sens symbolique (rendre présent, faire exister) ? Comment évaluer cette présence ?

L'extrait pose aussi la question du point de vue selon lequel l'évaluation est effectuée : est-ce au professionnel de définir à partir de quel moment il considère qu'un père est présent, ou à l'enfant ? Si pour ce dernier, le papa est présent, physiquement ou symboliquement, n'y aurait-il pas lieu de considérer la question de son point de vue à lui avant tout ? En effet, à ce stade du dispositif de recherche, le point de vue de l'enfant semble peu pris en considération dans la réflexion collective. Par

ailleurs, le genre de l'enfant est, lui aussi, peu – voire pas – pris en considération dans les relevés des équipes... Comme si le focus sur le genre ne pouvait s'envisager qu'au niveau des adultes. Ce point sera d'ailleurs mis en évidence par une anthropologue lors de la quatrième réunion interéquipes.

« (...) s'il a été question du genre du parent, on ne parle pas du genre de l'enfant. C'est intéressant quand on se pose la question du genre des parents de se poser la question du genre des enfants. » (É. Razy, anthropologue, RI4, 09/03/20)

3.1.2 Une prise de conscience de la présence des pères grâce à une observation outillée...

Dans la suite du processus, un outil d'observation (TBL1 – outil 1) a été proposé aux professionnel-le-s pour leur permettre de mieux objectiver la présence et la participation des parents dans leurs milieux, en distinguant pères et mères. Les résultats récoltés grâce à cet outil ont entraîné la prise de conscience chez les professionnel-le-s d'une présence des pères insoupçonnée initialement et d'une participation à questionner.

- **Une présence à voir...**

Les trois crèches ont donc constaté que beaucoup de pères étaient bien plus présents qu'ils ne le pensaient au départ. Dans les moments de transition quotidiens, ces professionnel-le-s relèvent un équilibre entre présence des pères et des mères. En revanche, leur observation outillée met en évidence une répartition différente entre les moments d'accueil et de retour : parmi les personnes observées, les mères sont majoritairement présentes lors des accueils, tandis que les pères sont majoritairement présents lors des retours (analyse intragroupe MA, TBL1 – outil 1). Comme relevé précédemment, les pères seraient toutefois moins présents lors des moments spécifiques, telles que la familiarisation ou la fin du séjour.

« C'est presque systématiquement la maman qui est présente à la fin du séjour. La maman présente participe à la fin du séjour mais presque jamais le papa. » (MA3, TBL2 – outil 1)

La reprise du travail par les pères est régulièrement évoquée pour justifier l'absence des pères lors de la familiarisation.

« À ce moment-là, très souvent les papas travaillent, tandis que les mamans sont toujours en congé de maternité. Quand les papas sont là, ils se montrent souvent investis et participatifs. » (MA1, TBL2 – outil 1)

Dans un des lieux de rencontre, comme relevé ci-dessus, les pères apparaissent plus présents que ne le pensaient les professionnel·le·s de l'équipe initialement.

« Il y a une prise de conscience qu'il y a plus de papas présents par rapport à ce qui avait été dit en amont. Les post-it mis dans la farde de présences de la structure permettent de rendre visible la présence des papas. » (LREP2, RI2, 27/06/19)

« On réalise un relevé des personnes qui fréquentent le lieu pour faire des statistiques. On a constaté que, finalement, il y avait quand même plus de pères que ce qu'on ne pensait. Quand on cherchait des exemples, on en a quand même trouvés. On n'en a pas beaucoup mais il y en a quelques-uns, c'était vraiment une prise de conscience. Le fait de les relever, ça montre qu'ils sont quand même là. » (LREP2, femme, responsable, RI3, 22/10/19)

Ce constat fait donc apparaître un décalage entre la perception initiale de l'équipe et les pratiques quotidiennes. Peut-on pour autant considérer qu'il traduit une transformation induite par le dispositif de recherche-action-formation dans les représentations des professionnel·le·s? Il convient de répondre à cette question avec prudence. En effet, ce propos – « *quand on cherchait des exemples, on en a quand même trouvés* » – peut s'apparenter à un biais de confirmation : on trouve ce que l'on veut trouver. L'outil d'observation proposé ne visait pas l'établissement d'un état des lieux systématique dans les différents services, mais une objectivation de la situation à un moment donné, en laissant le soin aux professionnel·le·s de choisir ce dernier en fonction de leur connaissance des familles, de leurs ressources, mais aussi de leurs contraintes. Il ne permet aucune généralisation, mais plutôt une révision des estimations entièrement subjectives des « présences et participations » considérées de manière globale sans tenir compte des situations particulières.

Dans un autre lieu de rencontre, une attention grandissante a été portée à la présence des pères au sein de la structure et a pu être mise en lumière grâce aux observations notées dans le carnet de bord de l'équipe.

« Le cahier de bord est de plus en plus étoffé avec de plus en plus de place pour écrire ce qu'on veut. On constate, depuis le travail de juin, que ce cahier a de plus en plus de commentaires concernant les pères et concernant ce qu'on a dit du père même s'il n'est pas là. » (LREP1, femme, responsable, RI3, 22/10/19)

L'analyse de ces notes et observations écrites est susceptible d'amener d'autres prises de conscience – plus fines – sur les caractéristiques de cette présence des pères. Nous pouvons aussi nous demander ce qui se dégage de ces notes lorsque les pères sont absents. Ainsi, l'analyse de ces notes entraîne-t-elle des découvertes, suscite-t-elle des questionnements sur la problématique ?

Grâce aux notes et aux observations écrites sur la place des pères, deux lieux de rencontre et deux crèches ont traité le sujet d'une autre manière. À titre d'exemple, un lieu de rencontre a affirmé qu'une place était désormais accordée aux pères qu'ils soient physiquement présents ou non dans la structure. Interroger la notion de place du point de vue symbolique, qui dépasse l'exigence d'une présence physique, est une manière de donner une place aux pères absents.

« Le carnet s'est alimenté autrement, soit plus sur la place des pères. Cela incite les accueillant-e-s à réfléchir autrement. (...) Grâce à ce travail, on parle du père aux familles qu'il soit présent ou pas : le père devient présent dans la structure. » (LREP1, femme, responsable, RI2, 27/06/19)

- **Une participation à décoder...**

La notion de « participation », très souvent associée à celle de présence, est à la fois équivoque et particulièrement subjective puisqu'elle fait référence à une conception propre à chacun des individus concernés. Sur la base de leurs observations outillées, les professionnel-le-s des LREP estiment globalement que la participation des papas est relativement limitée alors que dans les crèches, le papa est perçu – selon les milieux – comme aussi impliqué que la maman, ou juste un peu moins. Ces résultats posent plusieurs questions : comment expliquer cette différence de perception ? À quoi peut-elle être attribuée ? Quels éléments guident les professionnel-le-s quand ils/elles essaient de définir ce qu'est une « participation » parentale ? À ce stade, différents éléments peuvent être identifiés par les équipes des crèches. Tout d'abord, les professionnel-le-s relèvent un facteur culturel, déjà cité précédemment par une crèche (MA3).

« Lorsque des pères viennent seuls, il s'agit majoritairement de parents d'origine occidentale. Les pères issus de certaines ethnies africaines ne sont jamais présents sans que la maman soit là. » (MA3, TBL2 – outil 1)

« Quand des pères d'origine occidentale sont présents (avec la maman ou seuls), ils participent généralement beaucoup. Ceux issus de certaines cultures, notamment en Afrique, qui ne sont jamais présents sans les mamans, participent peu. Souvent, ils s'isolent dans un coin, parlent très peu et sont "sur leur téléphone". » (MA3, TBL2 – outil 1)

Ensuite, la participation serait également influencée par les prédispositions personnelles des parents (caractère, personnalité, aisance relationnelle) :

« Selon les personnalités extraverties ou introverties, certains parents sont très peu participatifs mais ils sont plutôt rares car l'équipe encourage au maximum le parent à s'exprimer et à échanger sur le vécu de son enfant. » (MA1, TBL2 – outil 1)

« Les parents de l'enfant engagent souvent un échange à trois, c'est-à-dire entre eux deux et la puéricultrice présente. Ils ont un temps de parole +/- égal, semblent extravertis tous les deux et en parfaite connaissance de leur enfant tous les deux. » (MA2, TBL2 – outil 1)

Ainsi, selon ces crèches, plus le parent est à l'aise avec les professionnel·le·s et extraverti, plus il est perçu comme participatif. Soulignons que les prédispositions personnelles des professionnel·le·s ne sont, quant à elles, pas évoquées alors qu'il faudrait aussi sans doute en tenir compte.

L'objet de l'interaction et le moment de la rencontre dans lequel il s'inscrit entre parents et professionnel·le·s semblent également jouer un rôle dans la perception de la participation des pères. En effet, lors du premier accueil des parents (en couple), deux crèches relèvent l'observation suivante :

« Lorsque le couple est présent, la maman est souvent plus à l'aise pour parler, et donc plus participative que le papa. Ce dernier reste en retrait. » (MA2 et MA1, TBL2 – outil 1)

Curieusement, lorsqu'il s'agit des moments de transition (accueil et/ou retour) du quotidien, c'est une participation égalitaire qui est perçue par l'équipe du MA2 :

« Quand les couples sont présents durant les retours, les professionnel·le·s considèrent toujours que tant les mamans que les papas participent. » (ULiège, analyse du TBL1 – outil 1)

« Au retour, le temps de parole est partagé entre la mère et le père. Les parents sont très souriants. » (MA2, TBL1 – outil 1)

Cette différence de perception devrait-elle être liée au besoin d'un temps d'adaptation du côté des parents, qui se marquerait par un retrait du côté des pères, ou rejoint-elle plutôt l'idée de la difficulté qu'ont les pères à trouver leur place – dans un premier temps du moins – au côté de la mère face à une crèche porteuse d'une culture majoritairement féminine ? De quelle manière les équipes professionnelles favorisent-elles la participation, voire l'implication des pères ? Cette réflexion suscite un questionnement partagé et élargi, avec une attention portée à l'expérience des professionnel·le·s de l'ONE.

« Les pères ont une place qui leur est attribuée déjà lors des consultations prénatales. Cette place (d'être à côté de la maman) n'est pas forcément voulue par les pères. Cela questionne : "quelles sont les perches qu'on lui tend pour prendre son rôle de père ?". Si on se réfère à la position qui lui est donnée, il peut être plus difficile "d'attraper ces perches". On peut penser qu'il y a un "conditionnement" encouragé par les professionnel·le·s. À cela se rajoute la formation initiale qui, selon un membre de l'ONE, est essentiellement axée sur la dyade mère-enfant. » (Chercheuse ONE., femme, RI2, 27/06/19)

- **Un travail sur la question de genre indissociable du contexte sociétal et historique...**

Du côté des professionnel-le-s, on dénote à la fois une volonté de se soucier de la place des pères et en même temps, de maintenir presque inconsciemment une représentation traditionnelle qui agirait à leur insu dans les rapports qu'ils/elles entretiennent avec les parents. À titre d'exemple, une crèche a expliqué qu'il était difficile pour les pères d'être davantage présents lors des premiers contacts au sein de la structure puisqu'ils devaient faire face aux contraintes professionnelles, contrairement aux mères qui étaient toujours en congé de maternité.

« C'est aussi lié au congé de maternité, la maman est plus souvent présente que le papa qui retravaille déjà, mais quand les deux parents retravaillent, les rôles s'égalisent très fort selon les participants. » (MA1, homme, responsable, RI2, 27/06/19)

« Malheureusement, je constate que c'est quand même plus les mamans qui sont présentes à l'accueil et aux familiarisations que les papas parce qu'elles sont encore en congé. Il y a peu de papas qui sont en congé de paternité. Il y a encore une pression sur les pères de ne pas le prendre. » (MA1, homme, responsable, RI3, 22/10/19)

Ces propos font écho à l'intervention d'une sociologue (C. Gavray), invitée en tant que personne-ressource lors de la troisième réunion interéquipes. Dans le cadre de ses recherches, les résultats ont montré l'importance de croiser la dimension du sexe avec le profil socioculturel des familles (pères et mères). À titre d'exemple, les mères qualifiées les plus déprimées seraient souvent des femmes qui ont un emploi. Croyant à l'égalité des sexes, elles expliquent pourtant avoir dû prendre en charge les contraintes quotidiennes liées à l'arrivée de leur enfant car les impératifs de carrière ascendante de leur partenaire étaient indiscutables dans le couple. À l'inverse, les pères les moins qualifiés seraient les plus dépressifs. Ne sachant plus endosser leur rôle de gagne-pain, ces pères se sentiraient fragilisés, et donc ne parviendraient pas toujours à garder une image positive d'eux-mêmes. Ces résultats mettent en évidence les dimensions à prendre en considération dans le travail avec les familles en tant que professionnel-le-s. C. Gavray souligne aussi l'intégration et la reproduction de modèles genrés malgré une volonté affichée de défendre des valeurs égalitaires.

« Les recherches montrent que dans une société qui affiche des valeurs de justice et d'égalité, les institutions et les personnes s'approprient toujours significativement des représentations et des fonctionnements « genrés », comme elles les reproduisent... Et cela, de manière peu visible, peu consciente et quelque peu différente selon les groupes sociaux, culturels et selon les générations. » (C. Gavray, sociologue, RI3, 22/10/19)

Dans la représentation traditionnelle, la mère demeurerait la figure de référence principale, aux côtés de laquelle le père apparaîtrait comme un « partenaire supplétif » (Blöss & Odena, 2005). En effet, la

place du père semblerait se définir par comparaison à celle de la mère (Hirn, 2017), considérée comme naturellement compétente et comme l'interlocutrice privilégiée pour les questions relatives à la petite enfance, au point d'amener certaines crèches à se questionner sur l'intérêt d'agir de manière « corrective » à l'égard des pères. Cette attitude corrective consisterait en une forme d'auto-ajustement des professionnel-le-s dans l'interaction avec les pères, sans pour autant préciser si elle vise une équité relationnelle (ne pas agir différemment) ou si, au contraire, elle s'adapterait à la perception que les professionnel-le-s ont des pères. La comparaison au « modèle relationnel maternel » est présente dans les deux cas et illustre comment les professionnel-le-s eux/elles-mêmes peuvent être imprégné-e-s d'une vision historique socio-culturellement construite.

« C'est dans les années 50-60 que ces métiers (NDLR : de la petite enfance) se sont professionnalisés et que de plus grosses structures sont apparues. À tous les niveaux de qualification, les métiers du "care" se sont développés tout en restant pensés du côté du féminin et sans grande reconnaissance de leur pénibilité dans la mesure où on a considéré que les compétences mobilisées étaient naturelles et s'inscrivaient en prolongement de la sphère familiale. » (C. Gavray, sociologue, RI3, 22/10/19)

Travailler la question du genre n'est pas aisé puisque tout ce qui est relatif au genre se joue dans l'implicite et dans des détails des gestes quotidiens. Dans leur travail, les professionnel-le-s mobilisent – consciemment ou non – leur culture professionnelle, leur culture familiale, leur histoire personnelle, leurs expériences... De la même manière, leur genre peut aussi avoir un impact sur les pratiques quotidiennes. De plus, l'historique culturel des services, qui étaient et sont toujours un milieu de femmes, avec un implicite (in)conscient selon lequel la mère demeure la meilleure personne pour s'occuper du jeune enfant, reste ancré bien malgré lui dans les représentations des professionnel-le-s.

Comme ce contexte historique a un impact à la fois sur les professionnel-le-s et l'inconscient collectif, il est très difficile de travailler cette question de genre qui semble intégrée et agit insidieusement... Par conséquent, en tant que professionnel-le-s, le fait de se poser des questions et de prendre de la distance sur ses pratiques et ses expériences n'est sans doute pas une condition suffisante pour en tirer de possibles bénéfices. En effet, il semble qu'une analyse des pratiques et de leurs effets soit nécessaire pour que cette composition mixte de genre devienne un levier. L'effet de genre doit être débattu sans tabou au risque de renforcer les stéréotypes que chacun-e veut éviter dans les crèches et les LREP.

Le processus ONE Academy permet toutefois d'interroger ces représentations et suscite une prise de conscience accompagnée d'une réflexion collective. Cette prise de conscience est favorisée par une

attention plus marquée sur les pères. Une manière de faire une place aux pères dans un contexte culturel et sociétal où elle ne va pas de soi... Ce processus s'observe notamment dans l'évolution des pratiques relatées par les équipes.

3.1.3 Une prise de conscience des pratiques quotidiennes grâce à une observation outillée...

Les deux outils mis à la disposition des équipes, comme supports à l'analyse de leurs pratiques (mars à octobre 2019), ont très vite permis aux professionnel-le-s des lieux de rencontre et des crèches de conscientiser leurs pratiques quotidiennes. Le premier outil était centré sur la présence et/ou la participation des parents (pères et mères) et abordait la question des périodicités/transitions. Le deuxième portait sur les modes de communication entre les parents et les professionnel-le-s, tout en prêtant une attention particulière aux pères.

- **Entrer dans un processus de réflexion...**

Trois crèches et un lieu de rencontre ont expliqué que ces outils permettaient aux équipes de recueillir des notes et des observations intéressantes mais aussi d'entrer dans un processus de réflexion.

« C'est un outil concret (présence/participation) pour les puéricultrices qui amène la réflexion. » (MA3, homme, responsable, RI2, 27/06/19)

« Les notes écrites sont intéressantes car elles permettent la réflexion. » (MA2, femme, responsable, RI2, 27/06/19)

« Les observations sont intéressantes et suscitent la réflexion. » (MA1, homme, responsable, RI2, 27/06/19)

« Une réflexion par rapport à la présence/participation. » (LREP3, homme, responsable, RI2, 27/06/19)

- **Observer l'enfant et ses parents...**

Dans un lieu de rencontre, lorsque le père est présent, il fait partie des observations des professionnel-le-s qui adoptent une approche triangulaire incluant non seulement l'enfant, mais aussi le parent, le père.

« Les observations se sont affinées, car auparavant, elles étaient essentiellement centrées sur l'enfant mais maintenant, elles sont aussi centrées sur le parent, son implication (présence/participation) » (LREP3, homme, responsable, RI2, 27/06/19)

Une crèche a mis en lumière la diversité des observations recueillies concernant les parents lors des moments de transition. Ces observations permettent alors à l'équipe de mieux connaître le parent et ainsi de développer un accueil personnalisé.

« Les observations permettent de constater des variables lors des retours/accueils chez les parents (valeurs, personnalité, type d'informations et d'anecdotes). » (MA1, homme, responsable, RI2, 27/06/19)

- **Prendre du recul en équipe par rapport aux pratiques quotidiennes...**

Ce travail d'analyse sur l'accueil quotidien favorise une prise de recul, une attention à des détails qui auraient pu passer inaperçus et dont l'importance est mise ainsi en évidence. Cette démarche, qui a été mise en avant par le représentant d'une crèche, est essentielle dans un métier où l'activité peut très vite devenir routinière.

« On sort de la routine. (...) Le diable se cache dans les détails. » (MA3, homme, responsable, RI2, 27/06/19)

Aussi, ces outils d'observation ont mis en évidence que, selon les fonctions occupées (encadrement ou accueil), les perceptions des membres du personnel pouvaient différer au sein d'une même crèche. De ce fait, ces outils permettent à tout le personnel de croiser les regards sur une même situation.

« Nous avons pris conscience que la direction et les puéricultrices n'avaient pas la même perception de la situation. » (MA1, homme, responsable, RI2, 27/06/19)

La responsable d'une crèche explique que lorsque les outils d'observation ont été utilisés par les cinq services issus de la même institution, y compris ceux qui ne participaient pas au projet ONE Academy, des disparités sont apparues dans la mise en œuvre des pratiques quotidiennes grâce aux notes et observations écrites recueillies.

« Les équipes participantes ont transmis les écrits/observations aux autres équipes qui ne participaient pas et elles ont appris des choses. (...) L'outil a été exploité dans les cinq services. (...) Lors de la synthèse des points de cohérence, et aussi des points différents, nous avons constaté des disparités, des interprétations différentes dans les différents services malgré le même projet pédagogique. » (MA2, femme, responsable, RI2, 27/06/19)

L'utilisation de ces outils au sein de cette crèche a permis à la responsable de mettre en évidence que certaines pratiques quotidiennes étaient interprétées différemment d'une équipe à l'autre alors que le projet pédagogique est commun aux cinq services. On note que le travail d'analyse effectué par l'équipe impliquée dans le projet a permis aux autres équipes de cette même crèche d'entrer, de manière indirecte, dans ce processus de réflexion.

- ***Ouvrir un espace de questionnement individuel, collectif et institutionnel...***

À un niveau plus réflexif aussi, le dispositif permet d'ouvrir un espace de réflexion où il est alors possible de (ré)interroger certaines évidences ou des « ça-va-de-soi » implicites :

« Qu'est-ce qui caractérise ce qu'on appelle une participation/implication/interaction (dans les LREP) ? (...) Les accueillant-e-s ont-ils/elles un rôle à jouer dans l'intégration d'une nouvelle famille ? (...) Un-e intervenant-e propose de distinguer la participation active et passive. Par ailleurs, une question de réflexion est amenée : "est-ce possible de ne pas participer ?" » (RI2, 27/06/19)

« (...) ma question à moi aurait été celle-là de se dire aussi : "comment continuer à intensifier cette notion de "papa présent", quelle que soit la forme de présence ?". Est-ce qu'il est là physiquement ? Il est là dans la pensée de... ? Dans le discours ? » (LREP1, femme, RI3, 22/10/19)

Au-delà des dimensions individuelles et collectives, le rapport au genre peut être également interrogé au niveau institutionnel.

« (...) quel rôle et quelle fonction peuvent/doivent/veulent jouer les structures de prise en charge de l'enfance dans la construction d'un projet de société différent par rapport au genre ? Comment est-ce que vous vous situez ? Quelle définition des rapports de genre serait recevable/bonne/jugée comme il faut ? Qu'est-ce que vous visez ? Est-ce que vous visez un changement ? Quel changement ? Dans quelle mesure ? À quel degré ? Pour aller vers quoi ? » (É. Razy, anthropologue, RI4, 09/03/20)

- ***Maintenir une attention aux pères au-delà du dispositif...***

Ces outils ont amené les professionnel-le-s d'un lieu de rencontre à mettre au point une technique d'annotation qui permet de maintenir l'attention sur les pères, et cela, même au-delà du projet.

« Au niveau de l'accueil, on a toujours gardé les deux bics, on a un bic normal et on a un bic vert. Le bic vert, c'est quand on parle du père [...] quand on voit du vert, on sait que c'est le père, c'est un peu symbolique. [...] On pourrait se dire : c'est bizarre, il n'y a qu'un mot de vert,

pourquoi avoir changé de bic ? Mais c'est pour rendre davantage visible le père dans les échanges. » (LREP1, femme, RI5, 29/09/20)

- ***LeS placeS des pères, une idée à problématiser...***

Tout au long du processus, l'enjeu a été de transformer un problème centré sur l'absence apparente des pères (« Papa, **où** t'es ? ») en une recherche orientée vers l'action visant une meilleure connaissance et compréhension de ces pères et de leur accueil (« Papa, **qui** t'es ? »). Si, dans les crèches, cet enjeu de compréhension des pères est particulièrement prégnant, les LREP restent pour leur part toujours marqués par une fréquentation moins élevée des pères.

La mise en visibilité d'une présence accrue des pères, permise par l'utilisation d'un outil méthodologique, génère par ailleurs un autre questionnement, plus large cette fois, touchant à l'accessibilité et l'accueil des familles.

« L'accessibilité primaire, c'est "comment est-ce qu'on fait/qu'est-ce qu'on met en place concrètement pour que (...) les familles aient une place dans notre lieu de rencontre ?", "Qu'est ce qu'on met en place pour qu'ils sentent qu'ils peuvent venir jusque chez nous ?" (...) Ça, c'est déjà toute une première série d'actions auxquelles on peut réfléchir. Ce sont des actions pour faire venir les personnes jusqu'à nous. (...) c'est se dire "ça a un impact sur le public qui va fréquenter notre lieu de rencontre", ce qu'on donne à voir aussi de ce qu'on y fait va aussi donner un impact (...) Et le deuxième volet, c'est l'accessibilité secondaire. "Comment est-ce qu'on fait une fois que la personne est chez nous ?", "Comment est-ce qu'on fait en sorte que cette personne sente qu'elle est la bienvenue, qu'elle se sente intégrée à l'intérieur du groupe ?" (...) c'est aussi veiller – quand vous avez "une nouvelle personne" – à la qualité des contacts dans les premières interactions avec les nouvelles personnes parce que ça peut être vraiment un conditionnement du sentiment de sécurité que ces personnes vont pouvoir créer. » (ONE, homme, RI3, 22/10/19)

Ces questions d'accueil et d'accessibilité ont été débattues dans ce cadre-ci avec un focus sur les pères : leur fait-on suffisamment de place ? Comment accueille-t-on ces pères ? De quel accueil parle-t-on ? Que fait-on pour qu'ils se sentent accueillis et les bienvenus ? Ce questionnement donne une part de responsabilité et du pouvoir d'action aux professionnel-le-s. Ce pouvoir, les équipes impliquées dans le dispositif semblent s'en saisir. Au niveau des LREP par exemple, la question de l'accessibilité est mise en débat : celle-ci doit-elle cibler spécifiquement les pères, ou au contraire, ne pas être genrée ? L'enjeu ici n'est pas d'identifier une bonne pratique, mais de permettre d'interroger ce qui

sous-tend les choix pédagogiques posés par les professionnel-le-s et d'en analyser les effets dans une perspective de régulation plus que de régularisation.

Par exemple, un lieu de rencontre met en place des séances « spéciales papas » et se trouve confronté à la difficulté de trouver de nouveaux pères :

« On a fait des séances "papas" mais peu de papas sont venus. En les ciblant le samedi matin, on souhaitait favoriser leur accessibilité. On se rend compte que les papas qui viennent, leur femme vient déjà dans le lieu à un autre moment. C'est chouette quand même de les avoir mais on ne trouve pas de nouveaux papas. Où trouver les pères ? Ils ne sont pas dans le quartier, où sont-ils ? Où peut-on aller pour les trouver ? » (LREP2, femme, RI3, 22/10/19)

Ce constat poussera les membres de ce lieu de rencontre à s'interroger sur leur visibilité, sur les conditions d'accessibilité qu'ils développent et sur la compréhension des objectifs de leur lieu par les familles. Ces réflexions aboutiront à une mise en projet autour de l'accessibilité aux familles et à l'amélioration de leur visibilité, dans une démarche participative incluant les pères. Ce propos sera développé plus en profondeur dans l'analyse du point 2.

Par ailleurs, mener une réflexion collective sur la place des pères comporte un risque : celui de tomber dans une nouvelle définition – un nouveau standard – de ce que devrait être la place, l'implication, la participation des pères. Qui plus est, cette nouvelle standardisation serait régie par les représentations qu'en ont les professionnel-le-s. En effet, si le pouvoir d'action donné aux équipes dans leur responsabilité à se soucier des pères suscite un engagement de leur part autour de ces questions, il pourrait présenter le risque d'inciter les équipes à donner à tout prix une place aux pères ou à favoriser leur implication, ce qui conduirait à imposer une nouvelle norme.

« On a un papa qui venait très régulièrement et qui est revenu. Il est présent mais peu actif. On doit vraiment donner une place à ce papa. Il est présent mais il ne prend pas sa place. » (LREP1, femme, RI3, 22/10/19)

« Maintenant, on a une attention qui est portée beaucoup plus sur les pères. Ils ne sont pas nécessairement là mais on attend les pères. On les attend pour faire des observations. » (LREP3, homme, RI3, 22/10/19)

« En tant qu'accueillante, (...) comment amener les pères à plus d'investissement ? Comment leur donner le goût et l'envie de partager de façon plus équitable cette charge (mentale) ? » (LREP, femme, RI3, 22/10/19, note sur un post-it après l'exposé de C. Gavray)

« Faisons attention de ne pas tomber dans une nouvelle norme qui serait "pour qu'un papa soit considéré comme "un chouette papa/un papa intéressant", il faut qu'il soit physiquement

présent, il faut qu'il participe aux échanges comme les autres parents, etc." » (ONE, homme, RI3, 22/10/19)

Mener un dispositif de recherche-action sur les pères conduit inévitablement à porter une attention particulière à ceux-ci. Toutefois, l'intérêt porté aux pères, s'il constitue pour certaines équipes une préoccupation nouvelle et porteuse de dynamique, ne doit pas faire oublier l'intérêt porté aux mères. En effet, si la place du père a demeuré très longtemps bien moins élaborée que celle de la mère (Neyrand, 2014), réduire cet écart ne doit pas pour autant conduire à « oublier » de penser la relation avec les mères. Plus particulièrement au sein des lieux de rencontre, la place que les pères occupent, leur présence dans ces lieux, peuvent difficilement s'envisager sans tenir compte du rapport de genre au sens global, c'est-à-dire le rapport hommes-femmes. Or, comme évoqué précédemment, ce rapport varie d'une culture à l'autre. Lors de la quatrième réunion interéquipes, un LREP explique avoir voulu modifier le logo de leur lieu via une démarche participative d'enquête destinée aux papas des familles fréquentant leur lieu. Ceux-ci se sont pourtant trouvés confrontés à l'impossibilité d'avoir le point de vue de pères, leur lieu n'étant fréquenté que par des mères. Cela a donné lieu à une réflexion collective sur le rapport de genre et les enjeux que cela soulève au sein de ce LREP :

« Nous nous sommes retrouvés donc avec un choix d'affiche facilité et précis mais on n'avait toujours pas l'avis des papas. (...) Au-delà de ça aussi, les mamans ne parlent pas des papas dans toutes les images et les visuels qu'on utilise. "Ah non ! Ça, ce n'est pas un papa. C'est un animateur". C'est l'absence des papas. » (LREP2, femme, RI4, 09/03/20)

Quand on vous entend parler, j'ai l'impression que le lieu a été un peu pris par les mamans. C'est peut-être aussi un lieu où – je ne sais pas, c'est une hypothèse – elles trouvent du plaisir entre elles. Je n'ai pas l'impression qu'elles soient très ouvertes pour des raisons X, Y, Z (à la présence des pères NDLR). (ONE, homme)

« (...) c'est vrai qu'on a déjà eu ça. Avant ça, on avait des mamans qui disaient : "C'est bien qu'il n'y ait pas d'hommes quelque part", "Il y a des hommes qui viennent parfois ?". "Non, non !". Comme s'il fallait les prévenir quand il y a un homme ou qu'elles devaient prévenir leur mari si jamais il y avait des hommes... il y a quelque chose comme ça. Il y a une pression sociale. On le sait. On le sent. On en a déjà parlé. » (LREP2, homme)

« Comme si c'était difficile de pouvoir faire cohabiter. Ça touche à certaines choses. Vous dites : "On le sent". On sent que culturellement il y a quelque chose qui... comme si c'était un espace pour les mamans, que la présence d'un autre homme, ça pourrait changer la dynamique, ça pourrait changer quelque chose. Aussi, est-ce que le fait que les mamans ne soient pas entre

elles, ça ne contribue pas au fait aussi à ce qu'elles soient là et donc, si on amène des papas, qu'est-ce que ça peut représenter pour d'autres hommes (...) ? » (ULiège, homme)

Le dispositif met en lumière la diversité des contextes, des profils, des situations, des cultures, etc., autant d'éléments qui influencent la place, l'implication ou la participation des pères, y compris dans le fait de poser le choix de ne pas prendre sa place. Nous voyons ici le dilemme auquel les professionnel·le·s se trouvent confronté·e·s, entre les différents niveaux d'engagement et leurs impacts : *permettre, favoriser, soutenir, impliquer, aller chercher, voire pousser à* ; toute une série de nuances qui sous-tendent pourtant un degré de proactivité où se met en tension la liberté du père à occuper la place qu'il souhaite prendre. Dès lors, l'enjeu ne serait-il pas, au fond, que chaque père, quel qu'il soit, puisse trouver une place dans laquelle il se sente à l'aise, reconnu et accueilli, en fonction de ses croyances, son modèle éducatif, sa culture, son genre, son milieu social, etc. » ?

« Le papa de "N" était en retrait et de passage durant la première séance ; effectivement il était venu déposer "N", sa maman et la fratrie en restant quelques minutes. La tentation de l'interpeller et l'inviter à entrer en séance était très grande. Toutefois, l'équipe a respecté le choix du père de famille qui était venu ensuite récupérer sa famille à la fin de la séance. Il s'agissait de sa manière de participer. » (LREP2, TBL1 – outil 2)

En situation, il s'agirait donc surtout pour les professionnel·le·s d'accueillir chaque personne en fonction de ses multiples appartenances et singularités. Cependant, un accueil respectant la liberté des pères sur la place qu'ils choisissent de prendre ou de ne pas prendre, n'est pas sans nous rappeler et nous confronter aux inégalités de genre qui persistent à l'égard des pères et des mères, ces dernières ne disposant pas, à priori d'une telle liberté et d'une pluralité de places possibles. En effet, être identifiée comme la « figure de référence » pour les soins et l'éducation de l'enfant comporte un revers, celui d'être assignée à une place déterminée et dont tout écart serait socialement sévèrement jugé. S'intéresser à la question du genre permet donc d'éclairer autrement le travail quotidien, au niveau des relations et interactions : entre les enfants (filles et garçons) et les adultes mais aussi entre les professionnel·le·s et les parents (pères et mères). Travailler la question du genre à travers le prisme de la place des papas incite aussi à tenir compte de la place des mamans, des enfants, des professionnel·le·s, et finalement, de l'entourage de l'enfant au sens large.

- ***Double mouvement dans l'accueil : indifférencié à l'égard des parents et plus spécifique à l'égard des pères...***

Au fur et à mesure des réunions interéquipes, un double mouvement s'est dessiné au sein de trois équipes (deux crèches et un lieu de rencontre). L'équipe qui prêtait, au début du projet, une attention

plus particulière aux pères au sein de la crèche s'est par la suite centrée plus largement sur l'accueil des familles (enfants, pères et mères). Ainsi, lorsque la question de la place des pères est intégrée au sein de l'équipe, l'accueil des familles réapparaît dans ses pratiques comme l'élément central.

« On a remis à plat notre objectif principal : la qualité d'accueil des enfants. On a cherché comment trouver un projet qui pouvait améliorer cette qualité d'accueil tout en abordant directement, et plutôt ici indirectement, cette place des pères. Le projet s'est tourné sur nos moments de transition. On trouve un peu lacunaire dans notre établissement que ce soit les moments crèche-maison, et puis les moments maison-crèche, sans inclure spécialement le genre dans ces moments de transition-là mais on s'est rendu compte qu'en travaillant sur la qualité de ces moments de transition, on allait travailler un peu sur tout le monde. Travailler sur les professionnel·le·s, sur le sens de leurs pratiques. Travailler sur les mères. Travailler sur les pères, et cela quels que soient les contextes familiaux. C'est pour ça qu'on est parti sur cet objectif. Travailler un peu indirectement, on sait qu'on va avoir un impact un peu sur tout le monde avec comme objectif principal d'optimiser la prise en charge de chaque enfant. » (MA3, homme, responsable, RI4, 09/03/20)

Le fait d'avoir porté une attention particulière aux pères dès le départ, notamment en proposant l'organisation de la période de familiarisation qui permet une participation accrue des pères dès l'entrée de l'enfant à la crèche, permet dans un deuxième temps de prendre un nouveau recul et de se réinterroger plus largement sur l'accueil des familles, sans perdre de vue la question plus spécifique des places des pères. Cet élargissement du cadre d'analyse dans cette crèche pourrait-il être induit par les débats sur les risques de ciblage et de stigmatisation soulevés par les autres services (LREP et crèches) ?

À l'inverse, les deux équipes (une crèche et un lieu de rencontre) qui avaient, dans un premier temps, expliqué accueillir les parents sans distinction de genre ont par la suite souhaité travailler sur un accueil plus spécifique des pères. Cette évolution des représentations initiales des professionnel·le·s met en lumière une difficulté : comment porter une attention particulière aux pères sans les stigmatiser ? Ce questionnement rejoint les résultats obtenus précédemment après analyse des supports visuels dans les lieux de rencontre enfants et parents : comment envoyer un message clair de bienvenue aux pères sans les « cibler » ?

« L'intitulé de l'objet d'étude choisi par l'équipe, c'était : "La soutenance des pères dans le cadre parents-enfants lors des moments d'échanges". [...] Vous verrez ces moments filmés, ils ont été axés évidemment plus particulièrement sur les hommes qui fréquentent la crèche. Ce sont des moments entre le/la professionnel·le et le père seul, entre le/la professionnel·le et

les parents (père et mère), entre le-s professionnel-le-s et le grand-père. » (MA2, femme, responsable, RI4, 09/03/20)

« On a choisi comme titre "Bienvenu papa". [...] On ne voulait pas faire d'accueil ciblé sur les "papas" mais ce qui est apparu important pour nous, c'est d'écouter autrement les papas. Une écoute qui ne soit pas genrée mais plutôt identitaire dans son genre. Une maman, une grand-mère, un grand-père ou même, le papa de cet enfant-là, la grand-mère de cet enfant-là, le papa... mais puisqu'on était dans cette question-là, on allait peut-être augmenter le volume du côté des papas. » (LREP1, femme, responsable, RI4, 09/03/20)

Dans les deux cas, ce double mouvement témoigne d'une complexification de la problématique dans laquelle l'accueil spécifique et l'accueil indifférencié des pères sont nuancés par les équipes. Ce propos sera développé plus en profondeur dans l'analyse du point 2.

- ***Une réflexion à partir des fonctions parentales...***

L'anthropologue de l'enfance, invitée en tant que personne-ressource, a éclairé le groupe sur le fait qu'il serait opportun de partir des fonctions parentales elles-mêmes plutôt que de partir des personnes qui remplissent ces fonctions. Les fonctions parentales dont il est question sont les suivantes : la conception et/ou l'engendrement d'un enfant ; l'« élevage » d'un enfant avec « nourrissage », soins et protection ; la formation, l'instruction et l'éducation d'un enfant ; le fait d'être responsable de ce que fait l'enfant ; la socialisation avec le nom, le statut, les droits et les devoirs d'un enfant.

Selon cette anthropologue, à l'heure actuelle, certains discours mettent encore en évidence que c'est le genre des personnes qui détermine leurs fonctions. À titre d'exemple, si la personne est une femme et qu'elle a des enfants, elle est une mère, et par conséquent, s'occupe des soins et de l'éducation de ses enfants. En prenant le contre-pied de cet argument, les professionnel-le-s vont pouvoir prendre de la distance et envisager que plusieurs personnes (pères et mères) peuvent remplir les mêmes fonctions parentales. Si interroger les fonctions permet de sortir d'une identification uniquement genrée, père et mère ne remplissent pas pour autant la fonction de la même manière. L'inverse est vrai aussi, et tout aussi intéressant à exploiter : il peut y avoir une répartition des fonctions entre les parents, ce qui dès lors remet en question les fonctions mises en avant par les professionnel-le-s. En procédant de la sorte, ces dernier-ière-s n'auront plus à se préoccuper uniquement du genre de la personne qui remplit telle ou telle fonction puisque cette question ne sera plus pertinente. Le genre reste pertinent dans une approche compréhensive et donc il s'inscrit comme une dimension à prendre en compte au sein des fonctions parentales. En d'autres termes, il s'agirait de s'interroger au départ des fonctions plutôt qu'au départ du genre uniquement.

« Voilà une proposition par rapport à la question des fonctions pour essayer de sortir des stéréotypes et des préjugés sur les papas, non pas pour se poser des questions en termes de : "C'est le papa, qu'est-ce qu'il fait ?" mais plutôt se poser les questions en termes de : "Voilà les fonctions qui sont nécessaires pour qu'un enfant grandisse etc., et donc, qui les remplit, comment et pourquoi ?". » (É Razy, anthropologue, RI4, 09/03/20)

3.2 Communication générique ou adressée, à qui ?

Le mode de communication à l'égard des pères – et plus globalement à l'égard des parents – pose question aux professionnel·le·s. Faut-il reconnaître au père une place spécifique, différente de la mère, ou considérer l'interaction avec le couple parental sans faire de différence ? Ce questionnement, touchant à un rapport dialectique entre « complémentarité » et « égalité », « spécificité » et « substituabilité », se pose à plusieurs niveaux qu'il s'agit de distinguer : la communication orale directe parents/ professionnel·le·s, la communication orale professionnel·le/enfant à propos du/des parent(s), la communication entre professionnel·le·s et la communication écrite.

- **Une communication orale égalitaire ou équitable ?**

Concernant la communication orale parents/professionnel·le·s, les responsables des « MA2 » et « MA1 » mettent en avant le principe d'égalité qui anime les professionnel·le·s, quel que soit le parent, qui repose sur l'idée d'agir de la même façon envers le père ou la mère. En réponse à cet objectif d'égalité de traitement, les équipes n'adapteraient donc pas particulièrement leur discours en fonction du père ou de la mère, préférant s'adresser à des « personnes », indépendamment de leur sexe.

« On a l'impression qu'il n'y a pas de différences pour nous qu'il soit papa ou maman. On a l'impression qu'on s'adresse aux deux parents de la même manière. On n'a pas l'impression d'agir différemment selon le genre de la personne à qui on s'adresse. » (MA2, femme, RI3, 22/10/19)

« C'est un parent, je m'adresse à lui exactement de la même manière, c'est une personne en tant qu'individu, pas forcément en tant que papa ou maman. Le personnel dit avoir une attitude égalitaire à l'égard des papas et des mamans. » (MA1, homme, responsable, RI2, 27/06/19)

À l'inverse, le représentant d'une autre crèche explique utiliser des stratégies personnalisées de communication en présence des deux parents. En s'adressant systématiquement et personnellement au père et à la mère dans la communication orale, il parvient à inclure les pères lors des premiers

contacts avec la crèche. Dans cette crèche, les pères participent massivement au processus de familiarisation traditionnellement pris en charge par les mères en congé de maternité.

« L'équipe demande, au moment de la familiarisation, qu'un des jours soit vraiment consacré à la présence du père. C'est vraiment formalisé dès le départ, favoriser le contact et l'implication. [...] Il y a une volonté de l'impliquer dès le départ. » (MA3, femme, psychopédagogue, RI1, 27/03/19)

« Papa et Maman, on vous attend tous les deux à la familiarisation. Si un des deux ne peut pas être là, on s'arrange. » (MA3, homme, responsable, RI3, 22/10/19)

« Avez-vous des questions, Papa ? Avez-vous des questions, Maman ? Je demande systématiquement aux deux. Je pense qu'il faut faire attention à la façon dont on parle aux deux parents. » (MA3, homme, responsable, RI2, 27/06/19)

Le responsable de cette crèche affirme avoir pu observer un effet positif chez les pères lorsque les professionnel-le-s s'adressent directement et spécifiquement à leur fonction paternelle, différenciée de celle de la mère :

« Nous avons de très bons retours de plusieurs papas par rapport à la distinction papa-maman lors des entretiens avec les responsables de la crèche. Ils se sont sentis pris par le truc du fait qu'on leur parle à eux individuellement, qu'on parle à maman individuellement et puis, à eux deux (ensemble). » (MA3, homme, RI3, 22/10/19)

Selon le responsable de la crèche, opérer ce type de différenciation générerait chez les pères le sentiment d'être personnellement plus impliqués. Cet exemple met en évidence la possibilité de proposer conjointement un discours qui est à la fois spécifiquement adressé à l'un des parents et, à d'autres moments, commun aux deux. Pour le MA3, la complémentarité du discours vise un enjeu de reconnaissance et de valorisation des fonctions paternelles et maternelles.

« C'est toute la subtilité, il faut valoriser la maman et le papa comme parent mais pour le valoriser, il faut faire la distinction papa-maman. Pour valoriser le parent en tant que parent, il faut s'adresser à lui en tant que papa. » (MA3, homme, RI3, 22/10/19)

Donner une place spécifique au « père », au-delà du « parent », un enjeu de reconnaissance d'une place particulière et différente de celle de la mère ? La complémentarité s'afficherait également dans la perception que les parents ont de leur enfant.

« C'est d'autant plus chouette quand ils viennent ensemble, notamment au premier accueil. L'équipe peut mieux se rendre compte, et les parents aussi, de leur perception différente de l'enfant... Et en parler... » (MA1, homme, TBL1 – outil 2)

Cette dernière réflexion montre qu'il est possible que l'enfant lui-même ait une attitude différente envers chacun de ses parents. Il est essentiel de reconnaître cette différence pour soutenir la construction identitaire et le développement de l'enfant.

- ***Une communication écrite inclusive...***

Du côté des crèches, la question de la communication a également été évoquée sous l'angle des communications écrites, avec comme enjeu principal la question de la différenciation : faut-il s'adresser à chacun des parents dans un langage spécifique ou privilégier l'entité parentale, englobant l'ensemble des configurations possibles ?

« Dans le courrier, est-ce que l'on met "Cher papa, chère maman" ou plutôt "Chers parents" ? On a plutôt opté pour la formule "Chers parents" car il y a des familles monoparentales et homoparentales. Cette formule est donc plus incluante. » (MA3, femme, R12, 27/06/19)

« Les deux parents sont invités chaque fois sous la formule "Chers parents". » (MA2, femme, R12, 27/06/19)

« Avant, au moment de la demande d'inscription, on avait "père" et "mère" avec les renseignements qui les concernaient. Après, on a changé en mettant "parent-parent" parce qu'on a eu des couples homoparentaux et aussi parce qu'on mettait toujours la mère en premier lieu, et puis le père en deuxième lieu. » (MA2, femme, responsable, R13, 22/10/19)

Les exemples ci-dessus pointent une difficulté supplémentaire à laquelle sont confronté-e-s les professionnel-le-s de l'accueil. En effet, la multiplicité des configurations familiales actuelles oblige à repenser la désignation. Toutefois, si celle-ci se veut inclusive, dans quelle mesure n'efface-t-elle pas les spécificités liées au genre (être le père ou être la mère) ? Les pères se sentent-ils spécifiquement concernés lorsque le message est adressé au noyau parental ?

- ***Les supports visuels, un message de bienvenue aux pères...***

Avant la troisième réunion interéquipes, les trois lieux de rencontre ont envoyé spontanément des photos présentant les supports visuels utilisés dans leur travail avec les enfants et les familles (les pères). Ainsi, lors de la troisième réunion interéquipes, ces trois lieux ont présenté leur structure de manière virtuelle par le biais de ces supports. Suite à cela, des prises de conscience ont émergé sur des éléments à mettre en œuvre dans les lieux d'accueil pour promouvoir un message de bienvenue aux pères.

Au-delà de savoir à quelle personne on s'adresse, ce sont les modes de communication qui ont été remis en question par cette observation des différentes manières de faire, à partir des constatations

concernant leur utilisation par les parents en contexte comme l'y encourage le dispositif ONE Academy. Cette démarche d'analyse des effets des pratiques est clairement orientée vers des ajustements même s'ils restent à ce stade indéfinis. Ces ajustements, qui dépassent la simple reprise d'une « bonne pratique » identifiée dans un autre contexte, nécessitent un travail complémentaire inscrit dans la durée.

Un des lieux de rencontre s'est interrogé sur la mise en place d'une communication interne et externe portant sur les missions du service. Ainsi, après s'être rendu compte que les affiches utilisées à l'entrée et à l'intérieur de la structure ne comportaient que du contenu écrit, le représentant de ce lieu de rencontre a expliqué qu'il serait peut-être plus judicieux d'utiliser des pictogrammes pour alléger les informations relatives aux missions de la structure et les rendre ainsi plus attractives pour les parents.

« Ce qu'on donne la première fois aux parents, c'est le projet pédagogique. C'est un peu lourd car c'est tout, il y a nos objectifs, nos valeurs, notre fonctionnement. Ça ne parle pas à tous les parents. Les parents investis sont très intéressés car ils veulent savoir ce qu'on défend comme principes. C'est un outil didactique, une publicité, c'est administratif. (...) Quand on voit les autres visuels dans les autres structures, on se pose des questions. Ce qu'on affiche, on se dit que ce n'est pas lisible. Les pictogrammes utilisés, c'est intéressant. On va changer cela. »
(LREP3, homme, responsable, RI3, 22/10/19)

Un autre lieu de rencontre a réfléchi à la décoration exposée dans les locaux et a pris conscience de l'importance non seulement d'utiliser une documentation qui permet de garder des traces mais aussi d'explicitier aux parents ce qui se passe au sein de la structure.

« On fait parfois des activités artistiques. On n'affiche pas des photos des gens mais on affiche les productions des enfants aux murs. On ne met pas de légende à côté qui explicite la démarche et qui s'adresse aux parents ainsi qu'aux enfants. Pourtant, c'est vrai que ça donne à voir ce qu'on fait dans le lieu. Ça rend visible les choses aux yeux des parents. » (LREP2, femme, responsable, RI3, 22/10/19)

Les affiches et les logos utilisés par les structures montrent le message qui est véhiculé pour les pères. Le témoignage d'un lieu de rencontre qui, contrairement aux deux autres services, mettait déjà en œuvre des actions spécifiques pour les pères dans le but de favoriser leur intégration, suscite débat et réflexion. Comment envoyer un message clair de bienvenue aux pères sans les « cibler » ? Comment comprendre ces différences de stratégies dans la communication et les craintes qu'elles peuvent générer ?

« On a fait des séances "papas" mais peu de papas sont venus. En les ciblant le samedi matin, on souhaitait favoriser leur accessibilité. [...] Où trouver les pères ? Ils ne sont pas dans le quartier, où sont-ils ? » (LREP2, femme, responsable, RI3, 22/10/19)

« Sur cette affiche, il est écrit : "accompagné par une personne qui en prend soin". (...) On peut se demander si cette affiche, qui ne mentionne pas le genre de la personne qui l'accueillera, est à l'origine de la venue du papa ? » (LREP3, homme, responsable, RI2, 27/06/19)

« L'accessibilité des pères : est-ce qu'il faut cibler les pères ? Est-ce qu'il faut "genrer" l'accessibilité, c'est-à-dire avoir des actions spécifiques dont le but intentionnel et explicite serait de faire venir des pères ? Nous, on ne le fait pas. Nous, on ne fait pas, comme le « LREP2 », une affiche qui annonce une journée spéciale "papas". Sans dénigrer du tout ce qui est fait ailleurs, je constate juste que nous on ne cible pas les pères. » (LREP3, homme, responsable, RI3, 22/10/19)

« On n'est pas aujourd'hui partisan de faire un accueil ciblé "pères". Dans la publicité, on ne va pas annoncer explicitement que c'est pour les pères qu'on fait ça même si au final, c'est quand même un petit peu pour ça. » (LREP1, femme, responsable, RI3, 22/10/19)

Lors de cette même réunion, un lieu de rencontre a pris conscience qu'il véhiculait une image stéréotypée du père. Une affiche de la structure mettait en évidence un père avec ses deux enfants. Ce dernier était très musclé avec un t-shirt bleu alors que la fillette était vêtue d'une robe rose. Suite à ce constat, l'équipe a réfléchi sur ce que la structure souhaitait renvoyer en termes d'image du père.

« C'est l'affiche qu'on utilise pour faire la publicité des séances pour inciter les papas à venir. On donne les dates et on explique comment ça se passe. C'est affiché dans notre local mais aussi sur les fenêtres. On les distribue aussi. On prend les photos qu'on trouve sur internet, c'est pour ça qu'on doit repenser... » (LREP2, femme, responsable, RI3, 22/10/19)

Lors de la quatrième réunion interéquipes, ce même lieu de rencontre a expliqué sa mise en projet. L'équipe a souhaité travailler l'identité visuelle du lieu de rencontre en partant de l'hypothèse que cette identité n'était pas suffisamment éloquente pour les parents. Pour ce faire, dans un premier temps, elle a questionné les parents sur les visuels utilisés au sein du lieu de rencontre pour connaître leurs points de vue. Ensuite, elle a demandé aux parents de choisir, parmi trois propositions de croquis (humains, animaux, symboles), un support visuel qui illustre le mieux la structure à leurs yeux.

« On a fait l'hypothèse que notre visuel n'était pas assez parlant pour les parents et que l'améliorer permettrait une meilleure compréhension du projet par les parents de façon globale. (...) Du coup, on a voulu questionner le public sur "Tiens, notre visuel actuel qu'est-ce que ça vous évoque ?". On a fait un questionnaire où on a un peu compilé toutes les photos,

toutes les images qu'on utilise et on leur a posé plusieurs questions. (...) Parallèlement à tout ça, on a aussi du coup, avec le projet "visibilité", on a pu prendre contact avec un illustrateur qui nous a fait des propositions de trois dessins différents pour illustrer les différentes possibilités qu'on pourrait faire dans le futur. (...) Ces propositions ont été montrées aux parents pour avoir leurs avis. Qu'est-ce que ça vous évoque ? Tiens, est-ce que vous reconnaissez sur les affiches qui sont les parents, s'il y a des adultes... » (LREP2, femme, accueillante, R14, 09/03/20)

Le groupe interéquipes a mis en évidence le fait que pour inclure les pères, les équipes pourraient essayer de véhiculer un message axé sur la diversité puisqu'il n'y a pas qu'une seule façon d'être parent et d'être père. Comment inclure les pères dans les messages de bienvenue, au même titre que les enfants et les mères, en les reconnaissant tous dans leur diversité ? Comme le souligne le témoignage du LREP 2, il ne faut pas hésiter à consulter les premiers intéressés en leur donnant la parole et en créant des supports qui leur permettent de s'exprimer sur ce qui les concerne directement.

- ***D'autres pratiques pour communiquer et aborder les places des pères...***

Lors de la quatrième réunion interéquipes, les échanges au sein du groupe ont mis en évidence que la question du genre peut se travailler de différentes façons. Ce travail, qui dépasse l'enjeu d'accessibilité primaire, amène les équipes à repenser les services pour que les pères se sentent accueillis une fois que la porte du service est franchie.

Même quand les pères sont peu présents au sein du service, l'équipe peut travailler la question des places des pères de manière symbolique, à travers ce qu'elle dit en parlant du père absent mais aussi par les choix réfléchis qu'elle pose, notamment en ce qui concerne les supports visuels, le matériel, les livres, les jeux, l'aménagement de l'espace... Si la question des places des pères a été traitée par les LREP d'un point de vue symbolique, elle n'a pas été abordée explicitement par les crèches impliquées dans le projet ONE Academy.

« On adore le livre "La chasse à l'ours". Le livre "Clic, crac", c'est plus avec les papas. Anthony Browne a écrit deux livres : "Ma maman" et "Mon papa". Ça pour le genre, c'est super. Je recommande ces deux livres-là. » (LREP3, homme, responsable, R13, 22/10/19)

« Nous, on a mis des affiches des papas et des mamans dans le lieu. (...) Les objets que nous mettons à la disposition des enfants, ce sont des jeux d'imitation, des déguisements... » (LREP2, femme, responsable, R13, 22/10/19)

« Grâce à ce travail, on parle du père aux familles ; qu'il soit présent ou pas, le père devient présent dans la structure. » (LREP1, femme, responsable, R12, 27/06/19)

Quand les pères sont présents, l'équipe peut utiliser d'autres moyens pour travailler la question des places accordées aux pères : notes et observations écrites, photos, vidéos, témoignages, extraits de journaux de bord, etc. Tous ces moyens mis en œuvre au sein des services, en l'absence ou en présence des pères, reflètent cette diversité de représentations de ce que peut être un papa.

La responsable d'une crèche a expliqué avoir utilisé le support vidéo pour travailler la question des places des pères. Ce travail, qui nécessite une documentation des pratiques (journal de bord, vidéos...), permet aux équipes d'analyser les effets de leurs pratiques quotidiennes, de les partager en équipe mais aussi en interéquipes.

« Notre démarche pédagogique est toujours basée sur l'observation. On n'analyse jamais quelque chose si cela n'a pas été observé d'abord. La démarche qui a été demandée, ici dans la recherche, était en rapport avec la place des pères. On a un peu élargi aux parents dans les milieux d'accueil. L'observation s'est installée, pour nous, dans les moments d'échange, c'est-à-dire d'accueil et de retour, pour la recherche puisque c'était la présence et la participation du parent lors des moments d'échange mais elle s'est aussi élargie à d'autres moments tels que les familiarisations, les demandes d'inscription, les réunions... Par ailleurs, dans notre démarche, nous avons une grande envie d'utiliser le matériel vidéo pour des observations, des réunions, une présentation du projet pédagogique... » (MA2, femme, responsable, R14, 09/03/20)

La représentante d'un lieu de rencontre a mis l'accent sur la nécessité de consulter les familles (pères) pour comprendre et interpréter cette diversité mais aussi pour en décoder les pièges (ciblage, stéréotype, stigmatisation...) en vue d'une régulation des pratiques plus inclusive.

« On a voulu questionner le public sur "Tiens, notre visuel actuel qu'est-ce que ça vous évoque ?". On a fait un questionnaire où on a un peu compilé toutes les photos, toutes les images qu'on utilise et on leur a posé plusieurs questions. (...) "Est-ce que ça vous fait penser à notre lieu de rencontre ? " (...) "Tiens, est-ce que vous reconnaissez sur les affiches qui sont les parents ? " (...) Pour faire tout ça, on a choisi un questionnaire interview. On faisait, nous, les accueillants, les interviews des parents pendant certaines activités. » (LREP2, femme, accueillante, R14, 09/03/20)

De cette manière, l'équipe a accordé de l'importance à la voix des parents (des pères) sur les manières dont ils sont représentés dans le lieu. Un préalable à une meilleure prise en considération des places qu'ils souhaiteraient prendre au-delà de celles que les professionnel-le-s voudraient leur donner...

- **Parler du père et de la mère à l'enfant...**

La question de la différenciation se pose enfin dans la manière dont les professionnel-le-s parlent à l'enfant de ses parents durant la journée. À ce niveau, les crèches semblent toutes pratiquer une différenciation, distinguant clairement lorsqu'ils parlent du papa ou de la maman.

« Elles (les puéricultrices) parlent régulièrement durant la journée de "Papa" et "Maman" à chaque enfant, y compris en présence des parents lors des moments de transition. Il est à noter que des papas sont parfois étonnés que l'équipe les distingue en s'adressant à "papa" et à "maman" plutôt qu'aux parents. » (MA3, TBL1 – outil 2)

« Il est important de faire "exister" son papa et sa maman au cours de la journée : "Ta maman fait peut-être des courses", "Ton papa est dans son école", "Ton papa vient te chercher après le goûter"... Quand je parle à l'enfant, je lui parle de son papa ou de sa maman mais pas lorsque je m'adresse aux parents. Ils ne sont pas nos parents. » (MA2, TBL1 – outil 2)

- **Le rapport au genre dans la communication avec les parents...**

Cependant, les acteurs de terrain ont identifié les limites d'une approche « neutre en termes de genre », en référence au principe de substituabilité selon lequel le personnel féminin et masculin interviendrait de manière équivalente auprès des mères et des pères. En effet, si des professionnel-le-s plaident pour une approche fondée sur ce principe à l'égard des parents, les réactions de ceux-ci montrent aux équipes qu'elle relève plutôt d'un principe de complémentarité avec une différenciation dans l'attribution des rôles et fonctions.

« (...) Par contre, les attitudes/les réponses des papas et des mamans sont différentes à l'égard du personnel : la familiarité d'un papa peut être perçue comme de la drague alors que le personnel va gérer aisément la familiarité d'une maman. Certaines mamans ont déjà expliqué qu'elles étaient plus mal à l'aise de parler de l'allaitement avec le puériculteur. (MA3, homme, RI2, 27/06/19)

Le type d'approche à privilégier invite au débat, qui mérite de rester ouvert, et incite à être attentif aux effets de tout mode de communication sur les relations avec les mères et les pères reconnus dans leur diversité. En témoigne le renversement de perspective observé dans deux structures quand les équipes ont mis leurs projets en place. En effet, une des crèches et un des lieux de rencontre, qui affirmaient au départ utiliser un mode de communication indifférencié (agenré ?) à l'égard des parents, ont choisi de mettre l'accent sur l'accueil des pères en lui donnant une place plus spécifique.

- **Vers un discours conscient des implicites...**

Les professionnel-le-s de l'accueil se retrouvent ainsi coincé-e-s entre l'intention d'adopter un discours, ou une représentation, qui soit non-genré et le fait d'être eux/elles-mêmes immergé-e-s dans un contexte genré – majoritairement féminin – porteur d'un ensemble d'implicites ou de préconceptions stéréotypées :

« En fait, parfois, on a envie d'être non-genré mais on l'est quand même car on est soi-même dans un contexte genré aussi. Si je prends un exemple qui a été expliqué auparavant, vous avez dit : « *Je m'adresse au père parce que la maman est encore en congé au moment de la familiarisation, on va plus faire des efforts vis-à-vis du père parce qu'il a une pression du travail qui est plus forte. La maman, à ce moment-là, est encore en congé* ». Moi, quand j'ai mis mon enfant à la crèche, je retravaillais déjà. » (Chercheuse ONE, femme, RI3, 22/10/19)

« **Non, non, non. C'était en général. Je me doute bien qu'il y a des cas particuliers. On est bien d'accord qu'il y a des mamans qui sont indépendantes.** » (MA1, homme, responsable, RI3, 22/10/19)

« Oui mais c'est un stéréotype. Vous voyez comme ça va vite... Vous êtes repartis dans le stéréotype : La maman ne retravaille pas encore et le papa a beaucoup de pression pour son travail. » (Chercheuse ONE, femme, RI3, 22/10/19)

« **C'est effectivement le problème des discours généraux.** » (MA1, homme, responsable, RI3, 22/10/19)

Stéréotype, discours général ou réalité sociétale ? L'éclairage sociologique amené par C. Gavray met en évidence comment cette question du rapport au travail et à la sphère privée constitue un enjeu à la croisée des rapports de sexes et de classe, mais il témoigne également de l'imprégnation persistante d'un rapport hiérarchisé et duel entre les sexes.

« Tout au long du XX^e siècle, le modèle d'homme gagne-pain ne s'est pas affirmé avec la même intensité et au même rythme dans toutes les classes sociales. Dans les classes « supérieures », de nombreuses personnes très éduquées voulaient que leur fille fasse des études et ce n'est pas un hasard si elles se sont mobilisées précocement en faveur de l'entrée des femmes à l'université. Pour les classes populaires et les syndicats qui les encadraient, ce modèle de l'homme gagne-pain a pu être considéré comme une promesse de promotion sociale... Vers les années 60, ce modèle est à son apogée dans les classes populaires alors qu'il avait déjà quitté les classes moyennes. Il faut ainsi croiser ce que l'on voit au niveau des rapports sociaux de sexe et de classe. »

« (...) les études montrent que l'ensemble des mères partagent l'expérience de la charge mentale. Ce terme ne fait pas référence en premier lieu à la somme des tâches accomplies mais plutôt au souci d'organiser, de prévoir des solutions si l'enfant est malade... De leur côté, les pères sont mis sous pression pour obtenir, garder un emploi et faire fructifier une carrière toujours présentée comme fondatrice de leur identité masculine. (...) Ces questions de l'asymétrie des positions en famille et en emploi restent étroitement liées et nous disent quelque chose de ce qui va être l'implication concrète des pères et des mères par rapport aux enfants (niveau familial et relationnel). »

« Ainsi, malgré l'affirmation répétée de promotion de l'égalité sexuée des tâches, l'organisation sociétale et économique est réticente à quitter ce modèle du travailleur motivé ou du (futur) cadre qui donnerait tout à sa carrière professionnelle et fournirait la preuve répétée de ses capacités concurrentielles. » (C. Gavray, sociologue, RI3, 22/10/19)

Ainsi, si le rapport des pères aux sphères professionnelle et privée varie selon les classes sociales, mais aussi selon le modèle économique prôné au niveau sociétal, la manière dont les professionnel-le-s des services à la petite enfance maintiennent et/ou renforcent cette hiérarchisation des rapports de genre doit être remis en question. En effet, ces différents extraits posent le problème du rapport au genre par les professionnel-le-s, et plus précisément, leurs attentes vis-à-vis des parents : ces attentes sont-elles genrées, sexuées ? Les attentes, en termes de rôles, de fonctions sont-elles différenciées et/ou communes vis-à-vis des parents ? Ces attentes semblent jouer un rôle déterminant dans la posture, l'attitude, les réactions des professionnel-le-s face aux parents.

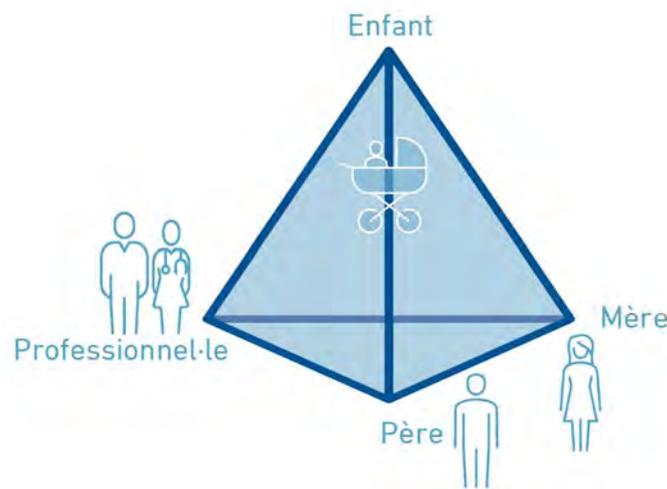
- ***Les préoccupations des pères, une question de genre ?***

Les sujets de communication entre parents et professionnel-le-s lors des moments de transition (accueil, retour) font également l'objet d'une réflexion collective. Y a-t-il des sujets de prédilection qui suscitent davantage l'intérêt des pères ? Ces derniers ont-ils des préoccupations particulières concernant le quotidien de leur enfant ? Celles-ci sont-elles liées au genre ou à d'autres aspects ? En tant que professionnel-le, comment adapter ce que l'on communique en fonction du parent que l'on a en face de soi ?

Envisager l'adaptation de la communication en fonction des préoccupations du parent, et éventuellement de son genre, suscite chez certain-e-s professionnel-le-s la crainte de perdre l'enfant de vue. Ainsi, d'emblée, le « MA2 » nomme l'importance de focaliser la communication sur l'enfant, qui doit rester le centre de l'attention conjointe des adultes.

« Quand on s'adresse aux parents, on ne s'adresse pas spécialement au père ou à la mère, ni sur une matière qui lui plaît ou qui ne lui plaît pas. Le centre de l'accueil, c'est quand même l'enfant. Le soir, quand on raconte la journée de l'enfant au parent, qu'il soit père ou mère, c'est de la journée de l'enfant dont on parle. (...) L'échange doit être ciblé sur la journée de l'enfant et sur ce qui s'est passé pour lui. » (MA2, femme, RI3, 22/10/19)

Cet exemple illustre la difficulté de pouvoir penser la relation de manière triangulaire : la relation parents-professionnel-le-s, et plus spécifiquement, la relation pères-professionnel-le-s, semble difficilement pouvoir être envisagée autrement qu'autour d'informations spécifiques concernant la journée de l'enfant. Un peu comme si accorder une place spécifique au père risquait de faire oublier le bien de l'enfant. Plutôt qu'opérer une distinction entre ce qui touche d'un côté à la relation « adulte-enfant » et d'un autre côté à la relation entre adultes (professionnel-le, père, mère), comment penser une relation pyramidale¹² « professionnel-le - père - mère - enfant » qui reconnaisse une place spécifique à chacun tout en tenant compte du genre, en ce compris celui de l'enfant. Pour rappel, si le genre de l'adulte est pris en compte dans les échanges, notons que celui de l'enfant est rarement évoqué par les professionnel-le-s des crèches et des LREP, notamment dans les observations écrites.



Pour les trois crèches, ce sont donc essentiellement des informations pratiques de la vie de l'enfant qui sont discutées, dans une optique de continuité entre milieu familial et milieu d'accueil. Certains lieux d'accueil identifient pourtant des centres d'intérêt plus spécifiques aux pères, comme par exemple le développement psychomoteur ou les interactions entre enfants.

¹² Il s'agit d'une forme en 3D, sans hiérarchisation. Disposer les acteurs de cette manière permet de mieux représenter la distinction entre la relation professionnel-le-père et la relation professionnel-le-mère.

« Les papas apprécient particulièrement lorsque l'équipe parle de psychomotricité. L'équipe ne dit pas que ce n'est pas le cas pour les mamans, mais les papas semblent souvent très réceptifs à ces informations. » (MA3, TBL1 – outil 2)

« L'équipe donne des "informations qui alimentent le climat de confiance autour de l'enfant : Avec quoi joue-t-il ? Comment manifeste-t-il ses émotions ? Quelles sont ses interactions avec le personnel et avec les autres enfants ?". Les pères semblent plus attentifs à ces informations. » (MA3, TBL2 – outil 1)

« Au retour, Papa raconte ce que l'enfant fait avec sa sœur et son frère à la maison, quels jeux il aime, etc. » (MA3, TBL1 – outil 1)

« Au retour, Papa demande s'il a marché tout seul et s'il a bien mangé. La puéricultrice explique que l'enfant s'est mis debout mais qu'il n'a pas marché. » (MA3, TBL1 – outil 1)

Il est important de relier ce constat avec ce qui, historiquement, a constitué un élément-clé de la socialisation des pères dans une posture « masculine ».

« Vous soulignez (...) un intérêt significatif des pères par rapport aux progrès de l'enfant en termes de motricité, et cela, quel que soit le sexe de ce dernier (ce qui renvoie au résultat quant à la valeur donnée désormais aux filles). On peut voir ici une trace du fait que les pères font attention à ce qui pour eux a été un élément important de leur socialisation : le développement moteur et physique qui permet d'être autonome et d'avoir le dessus en cas de conflit. » (C. Gavray, sociologue, RI3, 22/10/19)

A contrario, selon les professionnel-le-s, l'aspect médical de l'enfant serait davantage du ressort des mamans. Plusieurs lieux d'accueil soulignent en effet globalement une méconnaissance des pères par rapport aux informations médicales de leur enfant, tout en rappelant que l'inverse peut être vrai également.

« Les papas sont parfois moins au courant des données médicales ou alimentaires. L'équipe les renvoie alors vers la maman. Mais dans certains cas, cela peut être le contraire. » (MA1, TBL1 – outil 2)

« À l'accueil, Maman explique qu'il y a un aérosol et qu'il a peu de nausées après. Papa ne participe pas, il salue juste l'équipe. » (MA3, TBL1 – outil 1)

« Le dossier médical, qui comprend deux parties, est très souvent réalisé en présence de la maman. » (MA2, TBL2 – outil 1)

« L'assistante sociale va en visite à domicile chez un enfant. Seul son papa est présent, la maman travaille. Plusieurs fois, le papa ne sait pas répondre aux questions de l'AS et téléphone

à la maman pour avoir les réponses (nom du médecin traitant, régime alimentaire de l'enfant, vaccination). » (MA2, TBL2 – outil 1)

« Une première consultation [médicale à la crèche NDLR] a déjà été réalisée en présence uniquement du papa. Cela s'est avéré incomplet car il ne savait pas répondre à plusieurs questions, notamment concernant la grossesse et l'accouchement. » (MA3, TBL2 – outil 1)

Les observations récoltées par les professionnel·le·s de terrain permettent de mettre en évidence la diversité des profils des pères comme des mères. Cette variabilité dans les attitudes et dans les préoccupations de chacun implique une quasi impossibilité de tenter quelle que généralisation que ce soit. Une complémentarité est bien observée entre les préoccupations des pères et des mères, mais selon les professionnel·le·s, celle-ci ne serait pas spécifiquement liée au genre.

« Les pères et les mères ont souvent des priorités différentes (souvent complémentaires) autour des habitudes de l'enfant. Par exemple, si la maman parle plus du besoin de manger, le papa parlera plus du besoin de dormir et vice-versa. Si le fait que l'enfant pleure est source de tracas, il l'est autant pour la maman que pour le papa. » (MA3, TBL2 – outil 1)

« On peut avoir un papa qui est centré plus sur le sommeil et la maman centrée plus sur l'alimentation et inversement. C'est plus une question de complémentarité, ce n'est pas lié à la préoccupation de genre ! Ils n'ont pas des priorités différentes. » (ND, RI2, 27/06/19)

Selon deux lieux d'accueil, les anecdotes sur la journée de l'enfant intéressent les deux parents, indépendamment de leur genre.

« Les parents, comme les puéricultrices, aiment raconter des anecdotes de la vie quotidienne. Les parents adorent imaginer une petite séquence où l'enfant est mis en scène. Ça leur plaît beaucoup. » (MA2, TBL2 – outil 1)

Les anecdotes illustrent à merveille le vécu de l'enfant et rendent vivant pour le parent ce que peut vivre son enfant en son absence. Elles sont indispensables pour donner vie au compte rendu de la journée de leur enfant » (MA1, TBL2 – outil 1)

« Le papa est demandeur d'anecdotes de la journée et la puéricultrice prend plaisir à lui raconter ce qui se passe pour son enfant. » (MA2, TBL1 – outil 1)

Un de ces lieux soutient que les sources d'intérêt des parents seraient davantage liées à des dimensions personnelles qu'à une question de genre.

« (...) Certains parents sont beaucoup plus en attente d'avoir des informations sur le développement de l'enfant, sur ce qu'il a fait, avec qui il a joué que sur les soins. D'autres

parents sont plus intéressés par les informations suivantes : Comment il a mangé ? Comment il a dormi ? » (MA2, homme, puériculteur, RI3, 22/10/19)

« On entend ici qu'il y a une adaptation du discours en fonction de ce qui préoccupe plus le parent. » (Ch.G, homme, ULiège)

« Maintenant, une maman peut être plus préoccupée par les jouets de l'enfant, comme le papa peut l'être aussi et inversement... Je pense qu'il n'y a pas de différences entre père et mère. C'est vraiment ce que chacun a comme attentes, envies... » (MA2, homme, puériculteur, RI3, 22/10/19)

Les différents éléments présentés illustrent combien l'intrication entre ce qui relève du genre et d'autres facteurs est complexe et difficile à distinguer. Les équipes professionnelles relèvent à la fois des spécificités propres aux pères, tout en nuancant que « cela s'applique parfois aussi aux mères », et inversement. Reconnaître des spécificités aux pères, en termes de communication, de mode relationnel ou interactionnel, de centres d'intérêt, se heurte à la crainte des professionnel-le-s de tomber dans des stéréotypes de genre qui cloisonneraient les parents et décentreraient les équipes d'accueil de l'enfant, objet premier de l'attention. Un enfant considéré par ailleurs comme neutre de genre dans le discours des professionnel-le-s. Deux mécanismes tentent de contourner - ou remédier à - cette difficulté : le premier vise à attribuer ces spécificités davantage à la « personnalité » de chacun plutôt qu'à leur genre. Le second vise à lisser les différences, considérant que les parents seraient, d'une certaine manière, interchangeables et identiques (égaux ?). Les pères seraient-ils des « mères comme les autres » ? comme le titre Moisset (2020). On retrouve ici la dialectique entre différenciation et similarité, entre complémentarité et substituabilité, dans laquelle semblent être pris les acteurs de terrain. Or, la diversité des profils des pères nous incite peut-être à « se demander ce qui distingue et ce qui rapproche les différents types de pères rencontrés et en quoi il est préférable d'adopter une approche généraliste ou différentielle de ces pères » (Gavray, 2019) au sein de la pyramide ?

Il semble possible de développer une communication qui articule à la fois une approche généraliste et différentielle, c'est-à-dire qui combine une attention spécifique à chacun des parents et un message global indifférencié, comme le montre une expérience relatée par une des crèches. Plutôt qu'une approche neutre de genre, affichant elle aussi ses limites, y aurait-il quelque chose à chercher dans une approche « sensible au genre » (Rohrman, 2019, p.34) qui reconnaît – en conscience – la place de chacun sans tomber dans une communication « (dés)orientée par le genre » ?

Enfin, lorsque l'on évoque la parentalité sous le prisme du genre, il convient de tenir compte également de la spécificité des configurations familiales, ou pour le dire autrement, de leur « profil ». Et comme

le rappelle C. Gavray (2019), « le concept de genre renvoie à l'idée que l'on ne peut pas étudier un pôle (masculin) sans étudier l'autre pôle (féminin) » (RI3, 22/10/19).

3.3 Un personnel mixte, ressource et/ou contrainte ?

- **Des hommes au sein de l'équipe, un levier pour impliquer les pères ?**

Aborder la place des pères à travers le prisme du genre invite, par extension, à une étude plus globale du genre – celui du professionnel, mais aussi celui de l'enfant - et de son/ses possible(s) impact(s) dans les interactions qui les lient. Comme évoqué dans la littérature scientifique (Long, 2008 ; Peeters et al., 2015 ; Rohrmann, 2019), la présence d'un travailleur masculin dans une équipe du secteur de la petite enfance peut produire différents effets – positifs ou non – chez les parents, que ce soit en termes identitaires, relationnels, de modèle ou de rivalité, voire de suspicion. Qu'elle constitue un levier ou qu'elle puisse poser certaines interrogations/difficultés, la présence d'au moins un professionnel homme n'est donc pas anodine.

Malgré la sous-représentation des professionnels masculins dans le secteur de la petite enfance (moins de 3 % dans une majorité des pays de l'OCDE), l'ensemble des équipes participant au projet de recherche ont en commun la particularité d'avoir un homme en leur sein, toutes fonctions confondues. Pourtant, seul-e-s les représentant-e-s de deux crèches et d'un LREP (sur 7 équipes) considèrent comme un levier la présence d'un homme dans l'équipe de professionnel-le-s, notamment durant la période de familiarisation.

« Comme l'équipe est mixte, les professionnel-le-s portent une attention particulière aux pères »

(MA4, responsable, homme, TM)

« L'équipe pense que c'est plus compliqué pour un homme de se sentir à l'aise, de prendre une **place** dans un lieu majoritairement féminin. Ce qui est un atout, c'est la parité dans l'accueil et la présence de plusieurs hommes/pères ou grands-pères » (LREP1, TM)

« Nous, dans la familiarisation, la première étape, on demande que ce soit le couple qui y participe. On a constaté, **quand c'est préparé avec un puériculteur ou moi** (responsable homme, NDLR), **ça marche, on a beaucoup plus de couples au complet. Quand c'est une collègue féminine qui le demande, il y a souvent un retrait du papa. Moi, quand je le demande, 9 fois sur 10, j'ai le couple.** » (MA 3, responsable, homme, RI1, 27/03/19)

Dans le premier cas, la composition mixte de l'équipe permettrait une attention accrue vis-à-vis des pères. Dans le second cas, elle permettrait aux pères de trouver une place dans un « lieu

majoritairement féminin ». Enfin, elle permettrait une présence plus importante du couple (NDLR : couple mixte, père et mère) durant la période de familiarisation, alors que les autres crèches mettent en évidence que durant cette période, c'est généralement la mère seule qui est présente. Notons enfin qu'une demande explicite avait été formulée par l'équipe du MA3 sur la présence des parents en couple (père et mère).

Pourtant, dès les premiers échanges, la question du genre du professionnel apparaît.

« Il y a un lien qui se fait (NDLR : avec les pères) puisqu'on s'occupe de leur enfant. C'est inévitable quelque part. C'est une confiance. Maintenant, c'est aussi à nous en tant que professionnel de mettre une « barrière » parce que c'est difficile à mettre mais on sait soutirer beaucoup plus d'informations auprès des papas. » (MA4, homme, puériculteur, RI1, 27/03/19)

« Parce que c'est un homme ! » (LREP1, femmes)

« Oui peut-être... On se prend peut-être moins la tête. Quand on veut savoir si l'enfant dort, avec la maman par exemple, la maman a plus de difficulté à le dire, le papa va nous dire honnêtement les choses : "Voilà, ça se passe comme cela à la maison". La maman, elle va se sentir jugée tout de suite. Le papa, il va expliquer clairement : "C'est comme ça, c'est la vie." » (MA4, homme, puériculteur, RI1, 27/03/19)

Le fait d'être un homme favoriserait-il la récolte d'informations auprès des pères ? Outre l'accès à l'information, il semblerait que le professionnel masculin joue un rôle de facilitation dans les échanges avec les pères et dans leur accueil au sein des structures.

« Un jour, l'accueillant masculin est resté à un moment de la séance auprès d'un papa, qui, entouré de mamans, se sentait un peu perdu et seul. Ensemble, ils ont alors joué avec l'enfant, discuté de divers sujets autour de l'éducation, etc. L'accueillant avait réellement senti ce papa en détresse. » (LREP2, TBL2-3)

« Chez nous, si un collègue est présent, c'est lui qui va accueillir le papa et n'aura "rien à faire" (NDLR : pour accueillir le papa). Moi, j'aurai davantage d'efforts à fournir pour accueillir le papa pour qu'il se sente à l'aise (...). » (LREP1, femme, RI2, 27/06/19)

(...) « si l'accueillant est présent et qu'il y a ce jour un papa, "automatiquement", ce sera l'accueillant qui ira vers le papa (s'il y a lieu d'aller vers le papa) ? Ou est-ce les pères qui se dirigent vers l'accueillant ? » (F.P., ULiège)

Rohrmann (2019) souligne qu'« un professionnel masculin peut offrir un "espace sécurisé" aux hommes (...) en tant que personne qui a réfléchi à sa propre identité masculine » (p. 34). En effet, si pour un professionnel, le fait d'être un homme peut faciliter l'implication des pères au sein des

structures, l'identité masculine de celui-ci peut également poser question ou susciter des réactions contrastées.

« Une maman qui avait une histoire compliquée aurait pu éprouver des difficultés d'avoir le puériculteur comme référent. Du coup, avec l'AS, nous avons prévu le coup et nous n'avions pas mis son enfant avec ce puériculteur (NDLR : comme référent). En effet, la maman est venue me dire qu'elle était contente que le puériculteur ne soit pas le référent de sa fille. Après quelques temps, elle est venue à nouveau me trouver : "Au fait, il est vraiment génial (NDLR : le puériculteur)" (...) Certains parents ont également des suspicions à l'égard du puériculteur : "Je suis certain qu'il est homosexuel !" » (MA2, femme, RI2, 27/06/19)

« Le masculin, en tant que professionnel ou parent, pose question » (Long, 2008, p. 102). Ceci se confirme dans les témoignages des professionnel·le·s, ce qui renvoie à la question de l'intérêt du genre dans l'accueil de l'enfant : le genre peut-il s'effacer derrière les compétences ? Peut-on faire abstraction du genre du professionnel ? À l'inverse, le genre détermine-t-il à lui seul les rapports avec les pères ? L'exemple qui suit fournira quelques clés de lecture intéressantes.

- ***Le rôle des professionnels masculins dans les situations conflictuelles : entre genre, fonction, compétences et traits de personnalité...***

Lors de la troisième réunion interéquipes, le responsable de la crèche « MA 3 » expose une situation d'agressivité qu'il a vécue avec deux pères. Dans un premier temps, il établit un lien entre son genre (être un homme) et sa gestion de la situation.

« Il y a eu des cas de morsures à la crèche et on a constaté des réactions (agressives) chez les papas. Ça nous a interpellés. Ce qu'il en est ressorti, c'est que dans un sens, **heureusement que j'étais là en tant qu'homme pour avoir cette discussion et pour absorber toute l'agressivité car j'ai pris tout sur moi et j'ai épargné les équipes de cette agressivité. J'ai fait vraiment la zone tampon.** La question qui est ressortie de ça, c'est **la place des hommes dans les professionnels qui peut servir aussi malheureusement à absorber ce genre de comportement.** Les puéricultrices étaient rassurées qu'un homme puisse gérer cela. C'est d'abord une collègue qui a pris l'agressivité sur elle et comme moi je ne suis pas du tout mal à l'aise avec ça, j'ai pris le relais et ça s'est calmé. Ce n'est pas facile à gérer car **un homme peut être très impressionnant dans son agressivité.** » (MA 3, responsable, homme, RI 3)

À ce stade, le discours de ce responsable correspond à une image stéréotypée traditionnelle de l'homme : celui-ci incarne l'autorité et sa qualité d'« homme » le rendrait plus apte à gérer des conflits.

Au fil des questionnements et des échanges, ce discours initial va se complexifier, faisant apparaître d'autres dimensions dans la lecture de cette situation. Les premières interventions apparaissent du côté des accompagnateurs sous forme de questions :

« Est-ce que c'était le fait que vous étiez un homme ou le responsable ? ou les deux ? » (Ch. G, homme, ULiège, RI3, 22/10/19) ;

« Une femme ne peut-elle pas aussi être impressionnante en terme d'agressivité dans une telle situation ? » (F.P., femme, ULiège, RI3, 22/10/19)

Ces deux interventions mettent en dialectique la dimension de genre avec deux autres notions : le statut (ou la fonction) et la compétence. Cet échange sera alimenté par la responsable d'une autre crèche.

« Est-ce que c'est parce qu'on est un homme qu'on gère plus facilement une situation problématique liée à l'agressivité ou est-ce que c'est le rôle du responsable ? Une femme, qui occupe une fonction de responsable, n'aurait-elle pas pu aussi gérer la situation d'agressivité ? Moi aussi, j'ai ce genre de problématique et c'est moi qui réceptionne l'agressivité. » (MA 2, responsable, femme, RI 3, 22/10/19)

Ce débat fut également appuyé par l'intervention de la sociologue ressource (Cl.G, ULiège, femme, RI3), qui soulignera l'attente de rôle d'autorité ou de « sauveur » vis-à-vis des hommes dans les professions dites « féminines ».

« Par ailleurs, notre discussion porte bien sur un secteur féminisé de par le sexe majoritaire de ses travailleurs. [...] Il faut dès lors souligner le courage de certains professionnels masculins de rejoindre des secteurs de travail féminin qui assument une vision égalitaire et de diversification des champs d'intérêts et de compétences. À la fois, **les études montrent qu'aujourd'hui un nombre croissant d'hommes entrent dans des professions féminines (d'éducateur par exemple) par manque d'opportunités et sont appelés en "sauveurs", en "garants de l'autorité". On remarque toujours aujourd'hui que les hommes exercent plus rapidement que les femmes une position de responsabilité. Les familles et professionnel-le-s des deux sexes renforcent souvent inconsciemment ces mécanismes qui construisent l'asymétrie sexuée.** » (Cl.G, femme, ULiège, RI3)

Les échanges qui émergent durant les temps informels constituent, au même titre que ceux lors des temps formels, des soutiens à la réflexion et l'apprentissage. La discussion informelle lors du repas entre une accompagnatrice (F.P., femme, ULiège, RI3) et le responsable de la crèche, illustre l'intérêt de ces moments dans un processus de « requalification complexifiée » de la situation initiale.

« Est-ce l'effet de genre ou l'attribution d'une compétence masculine par les collègues responsables femmes, acceptée et confirmée par une prise en charge de la fonction d'autorité par le responsable homme... ? Et cela, avec le risque d'une délégation de la gestion des situations conflictuelles au seul homme responsable et d'une non-prise en charge de ces situations par les responsables femmes. Les expériences en Italie du Nord montrent qu'il n'y a pas d'encadrants/de responsables dans chaque structure. C'est une coordinatrice qui chapeaute l'ensemble des structures. De ce fait, lorsque des conflits émergent au sein de la structure, ce sont les éducatrices (disposant d'une fonction d'accueil) qui sont amenées directement à les gérer. » (F.P., femme, ULiège, RI3)

Ces différentes interventions vont conduire ce professionnel à opérer un véritable recadrage dans son analyse de la situation. Celui-ci intègre désormais son parcours professionnel et personnel dans l'explication de sa capacité à gérer l'agressivité, tout en relativisant l'effet de son genre.

« Si je peux préciser... Quand je parlais ce matin que je gérais bien l'agressivité. **Je ne la gère pas parce que je suis un homme, je la gère parce que j'ai un parcours professionnel qui m'a mis en confrontation avec l'agressivité.** J'ai travaillé dans des services hospitaliers avec des patients qui peuvent être très agressifs par moment. Qu'on soit homme ou femme, le personnel qui était là était tout à fait capable de gérer l'agressivité de la même manière. Je veux juste dire que ce serait bien d'arriver dans les milieux professionnels à distinguer les compétences de chacun avec le genre. **Ce n'est pas parce qu'on est un homme qu'on gère mieux l'agressivité qu'une femme. Je pense que la gestion de l'agressivité est une compétence qu'on acquiert via son parcours professionnel, son enfance..., via plein d'environnements mais ce n'est pas quelque chose lié au genre.** Si on arrive déjà à faire intégrer cela dans l'esprit des puéricultrices-puériculteurs pour qu'on renvoie une notion de neutralité de genre en fonction des compétences. » (MA 3, responsable, homme, RI 3)

La discussion qui suit met en évidence les interrogations sur le rôle spécifique de l'encadrant masculin par rapport à ses compétences attribuées, auto-attribuées ou effectives, en complémentarité avec ses deux collègues encadrantes femmes : la question liée à l'autorité est-elle une question de genre ou une question de compétence personnelle/professionnelle ?

« Il y a la perception que l'on a soi-même que l'on peut parfois en tant qu'homme prendre cette place-là face à quelqu'un de très agressif. Ici, **je ne l'ai pas prise parce que j'étais un homme, je l'ai prise parce que j'ai la compétence acquise via mon expérience professionnelle de gérer de l'agressivité.** J'ai été confronté à cela et ce n'est pas parce que je suis un homme,

c'est parce que j'ai cette compétence-là en tant qu'individu et pas en tant qu'individu « genré ». (MA 3, responsable, homme, R13)

« Est-ce qu'il y a, par exemple, dans votre équipe, des femmes qui auraient cette compétence-là aussi ? » (Ch.G, homme, ULiège, R13)

« Je suis sûr qu'une collègue, qui n'était pas là ce jour-là, aurait très bien pu en tant que femme la gérer aussi. Si je n'avais pas été là, elles auraient dû de toute façon gérer la situation. Dans ce cas, elles auraient sans doute très bien géré la situation aussi. » (MA 3, responsable, homme, R13)

« Dans ce que vous dites, est-ce que ça fait une différence au niveau de la personne que vous avez en face de vous ? Ce matin, vous avez parlé de pères. C'était surtout deux pères qui étaient agressifs... Est-ce que, selon vous, ça fait une différence qui ils ont en face d'eux en termes de genre et en termes de compétence ? » (Ch. G, homme, ULiège, R13)

« Je pense que **si on arrive en tant que professionnel à ne pas avoir cette distinction de genre, c'est juste une compétence de l'individu qui est là**. Pour cela, il faut une cohérence dans toute l'équipe. **Il y a des fois aussi où les puéricultrices sont bien contentes qu'il y ait un homme dans l'équipe pour gérer un homme agressif**. Cela aussi il faut que ça disparaisse pour être cohérent dans ce que je dis. Il faut qu'elles se disent qu'il y a le/la responsable qui gère bien l'agressivité des parents et pas un homme ou une femme. **Il faut prendre en compte le fait que ce sont des individus qui ont des compétences** car on arrivera mieux à gérer les questions de genre qui peuvent ressortir, notamment face aux papas. On parlait de caractères différents chez les puéricultrices, c'est pareil aussi par rapport aux parents. Il ne faut pas « genrer » cela, **ce sont des compétences que chacun a parce qu'ils sont des individus, avec des personnalités différentes**. Ils ont construit cela dans leur vie et dans leur carrière mais pas parce qu'ils sont des hommes ou des femmes. » (MA 3, responsable, homme, R13)

« Ce que vous dites, c'est : "Je voudrais qu'on arrive à une logique où le développement de compétences n'est pas lié à un genre ou à un sexe mais plutôt lié à chaque personne qui a la même possibilité de développer ces compétences-là". Dans ce que vous dites, ce n'est pas forcément le cas. » (Ch.G, homme, ULiège, R13)

« C'est exactement ça. » (MA 3, responsable, homme, R13)

Dans cet extrait, le responsable de la crèche « MA 3 » revient sur ses propos en soulignant l'importance d'avoir une vision des compétences professionnelles neutre de genre. Cela signifie que les hommes et les femmes sont perçus comme égaux, c'est-à-dire qu'ils sont substituables (Recherche Cap-Sciences Humaines de l'UCL, 2010). Par ailleurs, les différentes séquences font apparaître l'incomplétude du genre dans une perspective identitaire : le genre ne constitue pas la seule dimension de l'identité – par

essence multidimensionnelle – et ne peut expliquer, seul, le rôle pris dans une interaction donnée. Ce constat sera rappelé plus tard par l’anthropologue invitée comme personne-ressource lors de la quatrième journée interéquipes.

« (...) Il ne faut jamais oublier aussi que même si on est réuni par rapport à la question du genre, et en plus du genre orienté "homme", par rapport à l’accueil des enfants, c’est que le genre, c’est pour tout le monde une dimension de l’identité. On le sait tous, mais c’est bon de rappeler que le genre ne nous définit pas entièrement. Il y a plein d’autres dimensions dans l’identité et tout ça, c’est dynamique et en mouvement. » (E.R., anthropologue, ULiège, RI4, 09/03/20)

Cet éclairage permet de reformuler la lecture de la situation : au lieu de se demander si la gestion des situations conflictuelles relève d’une question de compétences, de fonction ou de genre, il s’agirait plutôt d’être dans le « ET » et non dans le « OU ». En d’autres termes, comment intégrer à la fois les dimensions de genre, de compétences et de fonction dans la lecture apportée à cette situation ?

Outre la confrontation par les pairs issus du groupe interéquipes, plusieurs éléments ont contribué à complexifier l’analyse posée par le responsable de la crèche. Tout d’abord, l’animateur dispose d’un rôle important, notamment en facilitant et en régulant les échanges. Ce rôle autorise une confrontation d’idées, le questionnement, le débat, autant d’éléments qui soutiennent une réflexion collective. L’inscription du dispositif dans la durée (deux ans) permet également une réflexion et un questionnement qui cheminent et évoluent au fil du temps, lors des temps formels (réunions interéquipes, réunions d’équipe, outils d’observation et d’analyse) comme informels (échanges sur le temps de midi, trajets en voiture, coups de téléphone, etc.).

Enfin, les différents éclairages apportés par les personnes-ressources, expertes de champs différents, viennent renforcer ce questionnement dans la mesure où ces personnes s’intègrent dans la réflexion et le cheminement collectifs en les soutenant mais aussi en y apportant un autre regard.

- ***Une composition mixte pour lutter contre une conception/domination féminine de la petite enfance ?***

La manière dont les professionnel·le·s envisagent l’implication des pères dépend de l’interprétation que ceux-ci ont du genre. Cette interprétation peut aller d’une conception très polarisée (masculin/féminin) à une conception très égalitaire, mettant les deux sexes sur un même pied (Rohrman, 2019). Dans cette optique, la présence d’un homme au sein d’une équipe composée essentiellement de femmes peut contribuer à lutter contre la reproduction de stéréotypes sexués liés, par exemple, à une conception bipolaire du genre.

« (...) il y avait eu un micro accro avec l'équipe en ce qui concerne le premier contact. Les puéricultrices disaient que c'était la maman qui avait été la première, qui avait porté l'enfant dans son ventre, qui était peut-être plus prioritaire dans ce premier contact. On a eu des débats dans l'équipe. Moi (NDLR : responsable de la crèche, homme), je trouve que ce n'est pas parce qu'on a eu trois mois de congé de maternité avec l'enfant qu'on le connaît mieux. Le papa le connaît autrement, il y a un autre investissement. Avec l'haptonomie, on peut connaître son enfant avant la naissance même si on n'est pas une maman. C'était un présupposé. On a pu transformer cela très clairement dans le règlement d'ordre intérieur (...) » (MA1, responsable, homme, RI4, 09/03/20)

Long (2008) décrit qu' « entre mères et professionnelles s'expriment une communauté d'expérience de femmes, qui est souvent liée à la maternité » (p. 105). Par son action, le responsable de cette crèche montre comment il peut réinterroger les pratiques qui reposent sur des croyances sexuées et ainsi lutter contre l'idée que la crèche est avant tout un environnement féminin. Précisons cependant que si le statut de responsable, s'il s'y autorise, peut faciliter l'intervention, son statut peut aussi éventuellement biaiser quelque peu le débat réel.

La composition mixte du personnel peut constituer un véritable levier dans le travail avec les familles, et en particulier avec les pères. La présence d'un travailleur masculin peut en effet faciliter l'implication, la participation et la prise d'une place par les pères, mais cela peut soulever par ailleurs d'autres questions, voire certaines suspicions. D'une manière plus générale, la question de la mixité au sein des équipes professionnelles de la petite enfance soulève le rapport à la mixité homme-femme dans notre société, et plus particulièrement dans des sphères historiquement genrées. Entre effacement du genre au profit d'une idéologie de substituabilité et reproduction de stéréotypes sexués, les différents exemples qui jalonnent cet écrit illustrent la difficulté de penser la question du genre au sein des équipes professionnelles. Comment développer dès lors une approche qui soit « gender sensitive », c'est-à-dire qui tient compte du genre sans le réduire aux enjeux de la mixité de l'accueil et des relations aux familles ?

4 Bilan partagé

Un bilan co-construit et co-signé par tous les participants à l'axe 2 du projet de recherche « Être et devenir père, ça se soutient... Quelle implication pour les professionnels ». Analyse et rédaction par l'équipe de recherche de l'Université de Liège, sous la direction de Florence Pirard.

Co-signataires

Lieux de Rencontre Enfants et Parents (LREP) :

LES JARDINS DE MAUD

TOILE DE JEUX

PASSAGES

Crèches :

Jonas FOGUENNE, Stéphanie GERON et les équipes de la Crèche d'Outremeuse, Département de la Petite Enfance de la Ville de Liège

LES CANAILLOUS, crèche de Herve

LES TCHAFETES, crèche de Petit-Rechain

ONE :

Antoine BORIGHEM, Direction Recherches et Développement (SOUPA) - Gestionnaire de projets
Soutien à la parentalité

Bénédicte BUFFET, Département Accueil, Coordinatrice accueil

Marie DEGREVE, Direction Psychopédagogique, Conseillère pédagogique

Nathalie MAULET, Direction Recherches et Développement, Chercheuse

Christine GODESAR, Direction Recherches et Développement, Chercheuse

François MARÉCHAL, Direction Recherches et Développement (CAIRN) - Gestionnaire de projets

Accessibilité Inclusion

ULiège :

Justine GLESNER, Coordinatrice recherche ONE Academy

Christophe GENETTE, Étudiant-chercheur

Florence PIRARD, Chercheuse et responsable de la recherche

4.1 Introduction

Dans le cadre de ce projet ONE Academy sur la question du genre dans les métiers de l'enfance et dans l'exercice de la parentalité, l'équipe d'ULiège a établi un partenariat inédit avec des acteurs de crèches, de lieux de rencontre enfants et parents et de l'ONE, pour mieux comprendre les places accordées aux pères dans ces services de la petite enfance, identifier les difficultés rencontrées et surtout les leviers dans l'accueil des parents quand une attention particulière est portée aux pères.¹³ La collaboration mise en place dans ce projet de recherche-action-formation interdisciplinaire a fait l'objet d'un bilan partagé entre tous les acteurs impliqués qui permet de dégager des enseignements non seulement sur les places des pères, sur les conditions de leur accueil, mais aussi sur les manières de travailler ces questions dans une perspective de régulation des pratiques. Inscrit dans le projet ONE Academy, ce bilan partagé fait l'objet d'une production éditée par l'ONE¹⁴ dans une perspective de partage d'expériences élargie : favoriser une réflexion partagée avec les partenaires des acteurs impliqués et l'ouvrir à d'autres professionnel-le-s intéressé-e-s par le sujet. Il ne propose pas de bonnes pratiques à appliquer, ni de recommandations générales, mais une synthèse des principaux résultats ancrés dans la singularité des contextes étudiés et mis en perspective avec les témoignages et réflexions des acteurs de crèches, de LREP, de l'ONE et de l'Université de Liège. Ces éclairages très complémentaires pourront certainement être une source d'inspiration pour d'autres.

4.1.1 Des cheminements singuliers, des objectifs partagés

Ce bilan est réalisé plus d'un an après la présentation du projet ONE Academy « *Être et devenir un père, ça se soutient... Quelles implications pour les acteurs de première ligne ?* » et la décision prise par six équipes de crèches et de LREP d'y participer. Ce projet était constitué de quatre phases distinctes, prévues dans le plan initial et ajustées en réponse aux aléas rencontrés par les uns et les autres ainsi qu'au contexte de pandémie... La première phase, en mars 2019, a été consacrée à l'engagement des équipes dans le projet, à la clarification des motivations initiales et aux conditions à mettre en place pour participer à l'expérience ONE Academy. Des outils d'observation et des questionnaires ont été présentés aux représentant-e-s des équipes. Une deuxième phase a permis de lancer le projet. En effet, de mars à octobre 2019, grâce aux outils mis à leur disposition, les équipes ont pu dresser un état des lieux de leurs pratiques professionnelles, les analyser et identifier des actions porteuses ainsi que des améliorations possibles. D'octobre 2019 à septembre 2020, la troisième phase a été celle de la mise en action réfléchie, voire de la mise en place de projets à partir d'une question que chaque équipe

¹³ Pirard, F., Glesner, J., Genette, C. & Maulet, N. (à paraître). Praticiens, chercheurs, responsables politico-administratifs ensemble dans la construction de savoirs : l'étude d'un dispositif de recherche-action-formation dans l'accueil de l'enfance. *Canalpsy*.

¹⁴ Le bilan partagé édité par l'ONE est disponible sur le site internet de l'ONE ou sur simple demande auprès d'ONE Academy : oneacademy@one.be

jugeait prioritaire dans son contexte, au vu de l'analyse des pratiques d'accueil des pères dans son LREP ou dans son milieu d'accueil. Ces actions, voire projets, pourront être poursuivis dans les prochains mois, au-delà du dispositif ONE Academy, dès que les conditions d'accueil seront plus sereines. Enfin, la quatrième phase est celle du bilan. Lors de la cinquième et dernière réunion interéquipes programmée en septembre 2020 pour les LREP, **tous les acteurs (LREP-ONE-ULiège) impliqués dans ce projet – ONE Academy – ont réalisé et partagé le bilan de cette expérience** à partir d'un document commun produit par l'équipe de chercheur·e·s. Ce même travail devait avoir lieu en octobre 2020 pour les MA mais vu le contexte lié à la crise sanitaire, cette réunion a été annulée. Les milieux d'accueil ont néanmoins disposé d'un temps supplémentaire pour compléter leur bilan écrit. D'un point de vue éthique, il était nécessaire de prendre en considération les réalités des milieux d'accueil, de s'y ajuster, en vue de maintenir une continuité dans ce contexte difficile. Avec le recul des quelques mois d'arrêt contraint par le confinement, l'objectif est d'analyser de manière transversale des expériences qui permettront d'identifier les freins, mais aussi et surtout les facilitateurs des relations établies avec les pères (et plus largement avec les familles reconnues dans leur diversité). En s'ancrant dans le travail préliminaire de chaque équipe, ce bilan permet d'institutionnaliser les savoirs produits au sein du groupe interéquipes et de dégager des pistes utiles aux professionnel·le·s d'autres milieux d'accueil et LREP.

Dans une deuxième partie présentée en [annexe 2](#) de ce rapport, le bilan partagé invite à s'interroger sur les facilitateurs ou les freins inhérents à la démarche expérimentée dans le cadre du dispositif, fondée sur un principe de recherche-action et de co-construction de savoirs entre acteurs des services, de l'ONE et de l'université (Pirard et al., à paraître).

4.1.2 Des freins, mais aussi des leviers

Si la littérature scientifique met surtout les freins en évidence lorsque la question de la place des pères dans les LREP et les milieux d'accueil est abordée, l'analyse des comptes rendus des réunions interéquipes et des autres documents qui ont soutenu la réflexion du projet ONE Academy depuis le début, a permis aux participant·e·s des services, de l'ONE et de l'ULiège d'identifier également des leviers (« ce sur quoi il semble possible d'agir en tant que professionnel·le·s sur le terrain ») et des points de vigilance qui s'y rapportent.

Ces points de vigilance – comme ces leviers – sont des éléments essentiels car ils remettent en question certaines convictions – ce que certain·e·s pourraient considérer comme des évidences – pour envisager d'autres manières de penser et d'agir. De plus, s'ils ne sont pas explicités, ils risquent d'enfermer les professionnel·le·s dans une lecture réductrice des situations rencontrées que certain·e·s considèrent

comme trop matricentrées. Comment permettre à chacun-e d’oser penser autrement, de devenir des acteurs de changement comme y invitait Claire Gavray, sociologue spécialisée dans les questions de genre, lors de la troisième réunion interéquipes, en tenant compte des différents points de vue, y compris ceux des pères, avec en ligne de mire, une qualité d’accueil optimale pour chaque enfant, sans pour autant tomber dans les dérives d’une nouvelle injonction d’impliquer les pères à tout prix, en faisant fi des expériences et vécus singuliers de ceux-ci ?

4.1.3 Une démarche d’évaluation participative

L’équipe ULiège a souhaité réaliser un bilan congruent avec la démarche participative qui a caractérisé tout le processus. Il s’agissait d’impliquer tous les acteurs dans ce bilan, qu’ils exercent une fonction d’accueil, d’encadrement ou de recherche, qu’ils soient accompagnateurs ou accompagnés des crèches, des LREP, de l’ONE ou de l’université. Elle a tenu à reconnaître en chacun-e une expertise et une potentielle source d’enrichissement mutuel. Elle a cherché à encourager chacun-e à prendre appui et à approfondir ce qui est – et reste – de son point de vue aujourd’hui porteur de sens dans son contexte, à partir de ce qui a été relevé par le groupe interéquipes tout au long du processus : quels points d’accord, mais aussi de désaccord ? Comment l’analyse de ce chemin parcouru par chaque acteur permet-il de valider ou d’infirmier des analyses effectuées en cours de projet ? Que retenir de ces expériences singulières ? Quels sont les faits ou les événements particuliers qui ont finalement marqué les participant-e-s... ? Quelles sont les démarches qui ont rendu possible ces expériences et ces projets ?

Pour réaliser ce bilan partagé en respectant les mesures sanitaires, l’équipe ULiège a rédigé un premier document qui reprend les idées principales et points de débat qui témoignent de transformations potentielles dans des manières de faire ou de penser depuis le début du projet. Ce document est basé sur tous les écrits qui ont jalonné le dispositif : le document de motivation des équipes participantes, la charte de travail établie pour les réunions interéquipes, relative aux échanges et à l’analyse des pratiques du projet ONE Academy, les données recueillies par le biais des outils mis à la disposition des équipes, les comptes rendus des réunions interéquipes, les évaluations des participant-e-s... Le premier objectif était de partager avec tous les acteurs impliqués dans le projet les éléments qui ressortaient de l’analyse des données déjà recueillies.

Soucieuse de rendre ce bilan interactif malgré les mesures de distanciation, l’équipe ULiège a conçu un écrit comprenant des encarts qui permettaient à tous les acteurs de s’exprimer en confirmant, infirmant ou nuanciant le propos. Le deuxième objectif était de comprendre si les propositions d’analyse faisaient toujours échos aux réalités rencontrées au sein des structures. Pour ce faire, tous les acteurs ont été invités à faire part de leurs témoignages au regard des différentes propositions

d'analyse et à indiquer ce qui leur semblait pertinent (ou pas) pour les milieux d'accueil et les lieux de rencontre. Tous les acteurs ont eu l'opportunité d'exposer leurs points d'accord et aussi de souligner leurs désaccords au regard de leurs contextes institutionnels respectifs et très diversifiés.

Ce bilan est donc une version révisée du document de synthèse initial, enrichi des apports de toutes les participant·e·s.

4.2 Des leviers issus du travail sur la question de la place des pères avec les équipes des LREP et des MA

4.2.1 Travailler la question de la place des pères en équipe ne va pas de soi

Même si cette question de la place des pères préoccupe l'ensemble des acteurs impliqués dans le projet, un LREP a montré qu'il n'est pas toujours simple de travailler cette question en équipe. Lors de la dernière réunion interéquipes, ce lieu de rencontre a ajouté que le travail de la question de la place des pères en équipe ne va pas plus de soi que celui de la place du parent ou des parents (mère et/ou père).

« À partir du moment où une question est mise au travail en équipe, il y a lieu de considérer qu'elle ne va pas de soi. S'intéresser au père et aux relations dans lesquelles celui-ci se situe fait partie intégrante du travail qui est le nôtre en tant qu'accueillant LREP : pourquoi est-ce le père qui accompagne l'enfant ? Dans ce cas, pourquoi pas la mère ? Pourquoi le père n'est-il pas présent ? Dans ce cas, quelle place lui est donnée par l'enfant et dans le discours de la mère ? Si les parents viennent ensemble, quelle est la dynamique familiale et avec l'enfant et quelle est la place de chacun des parents ? » (LREP 1)

En fait, s'investir dans ce sujet sur la place des pères n'est pas une évidence car les professionnel·le·s estiment être là avant tout pour accueillir l'enfant, accompagné d'un adulte ou d'un parent, sans se préoccuper du genre. Un autre MA a émis la même réflexion. Dans ces deux cas, il faut alors se demander **si l'accueil de l'enfant (accompagné du parent) peut être enrichi grâce à une réflexion plus spécifique sur la place des pères ou au contraire si cette réflexion est une source de dévoiement (détournement ?) des missions premières de l'institution.**

La question de la place des pères prend tout son sens lorsque les responsables d'équipe des structures (MA et LREP) intègrent cette problématique au cœur de leur projet d'établissement, en lien avec les enjeux de relation avec les parents (pères et mères), reconnus dans leur diversité. Cette intégration peut être soutenue par l'inscription du projet dans la durée du dispositif de recherche-action-formation qui permet de lui donner une place dans les structures (MA et LREP), notamment par le biais

de réunions d'équipe mensuelles. Cette question n'est alors plus considérée comme accessoire, voire futile (« La cerise sur le gâteau »).



Le travail avec les parents, pères ET mères, au cœur du projet d'établissement.

« Actuellement, je pense que c'est une question peu ou pas discutée lors des réunions d'équipe dans nos milieux d'accueil parce que pour nos professionnel-le-s, cela va de soi : ils ou elles prennent en compte les 2 parents, pourquoi les différencier ? Or, dans certaines de mes observations ces derniers mois, j'ai observé que c'est la mère qui reste la principale interlocutrice. Très peu de pères participent à la familiarisation par exemple sauf quand c'est demandé expressément par le milieu d'accueil. Il y en a quelques-uns de nos milieux d'accueil qui ont mis cela en place. » (Crèche 3)

« Cette question, il s'agit bien d'une porte d'entrée intéressante pour autant qu'elle soit traitée en lien avec les autres variables associées (perspective systémique) sans réduction, ni stéréotype comme ce fut bien le cas dans la dynamique interéquipes. » (Chercheuse ULiège)

« Je rejoins l'importance de l'incarnation par l'encadrement de la structure de n'importe quel projet. Beaucoup de sujets pris dans le quotidien peuvent apparaître comme futiles aux yeux des professionnel-le-s. Souvent, les questions qui se posent au jour le jour sont d'un ordre plus « réactif » que « proactif » ou « anticipatif ». Pourtant, nombre de questions, dont la place des pères, interrogent directement les pratiques du quotidien et la réflexion peut avoir des répercussions constructives concrètes sur ce quotidien. » (Membre de la cellule CAIRN – ONE)

« Si seul le responsable s'en empare, cela ne suffit pas. Il me semble qu'il faille également un temps d'adhésion de l'équipe pour que ce projet prenne sens mais que déjà, avoir ce type de projet fait bouger les choses, par la réflexion que cela amène et on peut l'espérer l'attitude, le positionnement professionnel. » (Membre de la cellule SOUPA – ONE)

« En tant que Coordinatrice Accueil, lorsque je suis interpellée par un milieu d'accueil concernant des soucis de relation avec les parents, soit d'emblée, on me parle des 2 parents, soit on me parle d'un seul parent et c'est généralement la maman. Souvent je questionne à propos de l'autre parent, généralement le père et cela ouvre le champ des possibles et aide bien

souvent à une meilleure compréhension de la situation voire un élargissement des pistes de réflexion et de solution. » (Coordinatrice accueil – ONE)

« Je pense que ce n'est pas la première question que les milieux d'accueil se poseront pour travailler la qualité d'accueil d'un enfant. Cette thématique est une porte d'entrée non négligeable pour avancer dans le partenariat de qualité entre la structure d'accueil et les parents. Elle n'est pas un dévoiement de la mission première de l'institution, elle fait partie de la réflexion sur cette mission. » (Conseillère pédagogique – ONE)

4.2.2 La place des pères dans les services, un objet à questionner et problématiser

Le processus du projet ONE Academy a débuté par la formulation de questions, mais aussi la mise en évidence des représentations initiales sur « la place accordée aux pères dans les milieux d'accueil et les lieux de rencontre enfants-parents ». Le temps consacré à l'engagement des équipes dans le projet (cf. document des motivations) a mis en évidence l'utilisation de toutes sortes de termes différents pour parler du travail avec les pères, considérés dès le départ comme des acteurs clés de la relation avec les familles, dans une vision triangulaire voire pyramidale qui met l'enfant au centre.

On note que les équipes ont parlé de « la place », « la présence », « la participation », « l'implication » ou encore de « la relation » avec les pères. Comment interpréter cette pluralité de termes ? **Plutôt que d'imposer un terme ou donner des définitions de notions, par essence polysémiques, il s'agit plutôt de considérer ces termes comme un matériau porteur de significations à décoder avec l'ensemble des participant·e·s.**



Prendre le temps de s'interroger sur la signification des mots que nous utilisons sans censure, ni dogmatisme... Des mots porteurs de sens !

« En tant que psychopédagogue, j'en utilise plusieurs sans vraiment y faire attention dans le cours de la conversation. Je pense que j'utilise beaucoup l'implication des pères. Il y a derrière ce mot une idée d'engagement mais n'est-ce pas de ma part une vision trop exigeante ? Par ailleurs, n'est-ce pas une vision à sens unique ? Cela voudrait dire que c'est aux pères de faire l'effort. C'est compliqué le choix des mots. Pour le responsable de la crèche, il souligne ne pas faire de distinction : « Je n'aime pas ranger dans des cases ! ». » (Crèche 3)

Lors de la cinquième réunion interéquipes, deux lieux de rencontre ont privilégié l'utilisation d'un terme en particulier : le terme « participation » d'un côté et le terme « accueil » de l'autre. Le troisième

lieu de rencontre affirme utiliser un terme plutôt qu'un autre en fonction de la situation dans laquelle les pères se trouvent : la présence physique, la participation à une activité, ou encore l'implication dans la relation avec l'enfant.

« Je parle plutôt de la collaboration avec les pères. » (Crèche 1)

« Donner une place particulière aux papas, c'est risqué de figer les choses et donc, je préfère essayer plutôt de l'intégrer comme une personne tout à fait participante et intelligente dans le processus d'éducation... On lui a reconnu une place tout aussi importante que celle de la mère. » (Crèche 2)

« J'utilise plus volontiers le terme « participation » parce qu'il recouvre différentes réalités : il peut y avoir un empan très large sur l'échelle de la participation (de l'inexistence de participation jusqu'à une participation exacerbée). Cependant, je pense que c'est important que chacun-e puisse choisir un/des terme-s qui lui parle/parlent, qui fait/font sens dans son contexte. » (Membre de la cellule CAIRN – ONE)

« C'est une question difficile... Les places des pères... Un père non présent peut prendre de la place..., être impliqué..., être en relation... Je retiens surtout les places des pères au pluriel, ils peuvent prendre ou on leur laisse différentes places : ne pas s'arrêter sur un stéréotype de père permet d'élargir la palette des pères que nous sommes amenés à rencontrer... » (Membre de la cellule SOUPA – ONE)

« Je remarque que j'utilise principalement le terme "interaction avec/entre", ce qui montre selon moi ma position plus théorique (je ne suis pas du ni sur le terrain) et fait le lien avec le modèle dialogique que j'utilise dans mes recherches. En lien avec ce positionnement, et sans jugement aucun, je trouve intéressant de voir, dans les différents termes utilisés par les participants, ceux qui renvoient à l'interaction. "La présence" pourrait renvoyer à une vision assez passive : les pères font ils uniquement acte de présence ? "La place" est-elle une place donnée ou une place prise ? La référence à l'interaction semble, pour ces deux termes, assez faible par rapport aux termes de "participation", "relation" ou "implication". Ce dernier terme mériterait aussi d'être approfondi : qui implique qui ? Connotation positive ou négative donnée au terme ? » (Chercheuse ONE)

« Envisager « la place » sous le prisme « des fonctions parentales » permet d'étendre le champ des représentations et de sortir de ces stéréotypes. Revenir aux fonctions parentales permet d'affiner les particularités de chacune des familles quel que soit son contexte social, culturel et de prendre en compte la place de chacun des parents et ainsi la place des pères. » (Coordinatrice accueil – ONE)

« Je pense qu'avoir cette discussion sur le sens des termes était indispensable. Elle a eu lieu lors de l'interéquipe 1 dans mon sous-groupe. Les mots sont importants je pense. Pour ma part, je continue de parler de co-éducateurs dans mes rencontres avec les milieux d'accueil. Cela place chacun dans un rôle actif vis-à-vis de l'enfant et ensemble ils ont une mission d'éducation de l'enfant. Le niveau d'implication ou la place prise alors par le père relève d'un choix personnel d'après le lieu dans lequel il se trouve. » (Conseillère pédagogique – ONE)

Durant les réunions interéquipes, ce sujet a fait l'objet de débats : parler de la « place », de la « présence », de la « participation », ou encore de l' « implication » des pères dans les services n'induit-il pas un certain type de relation attendue avec ceux-ci ? Pourquoi accorder plus d'attention à cette relation alors qu'elle pourrait être considérée comme indissociablement liée à celle recherchée plus largement avec les mères et les familles dans le service ?

Cette mise en débat de l'objet a évolué tout au long du dispositif. Les équipes ont d'abord opté pour une utilisation plus neutre de l'objet : le terme de « place » a été privilégié par rapport à celui d' « implication », car ce dernier risque d'induire une injonction pouvant aller à l'encontre des attentes et besoins de certains pères. Après quoi, les discussions sur l'objet ont mis en évidence un deuxième recadrage autour de la diversité des pères. En effet, les équipes ont souhaité parler « des places » plutôt que de « la place » afin de mettre en avant la pluralité des places que les pères pourraient souhaiter prendre au sein des services. Finalement, les équipes se sont intéressées à la question des fonctions parentales en concluant qu'il n'y a pas qu'une seule vision : ne vaudrait-il pas mieux s'interroger sur l'objet « des places » sous le prisme « des fonctions », quelles que soient les caractéristiques de la personne qui les prend en charge au sein de la famille ?

Lors de la quatrième réunion interéquipes, une anthropologue de l'enfance, Élodie Razy, invitée en tant que personne-ressource, a éclairé le groupe sur le fait qu'il serait opportun de **partir des fonctions parentales elles-mêmes plutôt que de partir des personnes qui remplissent ces fonctions**. Les fonctions parentales dont il est question sont les suivantes : la conception et/ou l'engendrement d'un enfant ; l'élevage d'un enfant avec nourrissage, soins et protection ; la formation, l'instruction et l'éducation d'un enfant ; le fait d'être responsable de ce que fait l'enfant ; la socialisation avec le nom, le statut, les droits et les devoirs d'un enfant. Selon elle, à l'heure actuelle, certains discours mettent encore en évidence que c'est le sexe des personnes qui détermine leurs fonctions. À titre d'exemple, si la personne est une femme et qu'elle a des enfants, elle est une mère et par conséquent, s'occupe des soins et de l'éducation de ses enfants.



Veiller à reconnaître les fonctions parentales, c'est différent de cibler les pères ou d'évaluer l'évolution de leur nombre présent dans le service.

En tenant compte de ces arguments, les professionnel-le-s vont être capables de prendre de la distance et d'envisager que plusieurs personnes (mères et pères) peuvent remplir les mêmes fonctions parentales (sans tomber dans le travers d'une fonction, un genre). En procédant de la sorte, ils/elles n'auront plus à se préoccuper du genre de la personne qui remplit telle ou telle fonction puisque cette question ne sera plus pertinente. En plus de s'interroger sur le rôle qu'ils/elles jouent dans la construction d'un nouveau projet sociétal sur la question du genre, cela leur permettrait aussi d'identifier les fonctions auxquelles ils/elles font référence lors des entretiens et des échanges qu'ils/elles ont avec les parents : dans ce couple parental lambda, quel parent remplit quelle(s) fonction(s) parmi celles qui sont sollicitées par le service ? Dans quelle mesure le service tient-il compte de ces différentes fonctions ?

« J'accorde une importance particulière à cette réflexion sur les fonctions parentales. Face à un couple de parents, je retiens qu'il est nécessaire de prendre de la distance pour pouvoir se poser la question des fonctions parentales plutôt que d'aborder les choses sous l'angle du genre. »
(Crèche 2)

Comme on le voit, ce questionnement sur les places des pères s'est inscrit dans un cheminement collectif et une réflexion partagée. La particularité de ce cheminement est de considérer la reformulation de l'objet de recherche et des questions de départ comme un résultat en soi, au-delà des éléments de réponse trouvés par les uns et les autres qui doivent être pensés et ajustés en fonction des contextes spécifiques de chacun. D'une réunion interéquipes à l'autre, nous avons constaté une complexification des questions et des représentations initiales des participant-e-s (ONE, ULiège, MA et LREP), montrant combien la question du genre est indissociable d'autres variables telles que les caractéristiques sociales, culturelles... **L'objet non entièrement prédéfini par choix initial a permis de retravailler les questions formulées au début du processus et cela tout au long du dispositif, sans conformité ou régularisation par rapport à un attendu implicite, rendant ainsi possible le soutien des pratiques et l'ouverture à des apports inattendus.**

« Est-ce qu'il y a une réelle différence entre père/mère ? L'observation a très vite montré que non. Les discussions avec Mme Gavray ont constitué un tournant pour la réflexion de l'équipe de notre crèche. Son intervention a permis de faire émerger la réflexion selon laquelle il n'est pas possible d'étudier un sexe sans l'autre. Beaucoup d'intérêt à présent pour la question de

l'impact de la présence de membres du personnel masculin dans les équipes. Pourquoi si peu d'hommes s'engagent dans cette profession ? » (Crèche 3)

« Je pense qu'il est important de ne pas réduire cette question à une opposition homme-femme, mais essayer d'approcher la complexité de chaque famille avec son histoire, ses valeurs, les classes sociales des parents, leur diplôme, etc. » (Crèche 1)

« Je constate qu'il y a de plus en plus de papas à la crèche et je m'en réjouis. Il y a eu un vrai changement depuis quelques années... Je me dis parfois que nous avons de la chance mais finalement, ce n'est peut-être pas une chance ! Je pense que c'est aussi le fruit d'une réflexion sur les pratiques professionnelles qui fait que les papas sont de plus en plus présents. Nous portons cette valeur-là différemment. » (Crèche 2)

« Au tout début du projet, j'associerais relativement la notion de "place" à celle d'implication. Je crois que dans ma représentation, il y avait un idéal de pouvoir impliquer plus les papas dans les crèches. Puis, au fur et à mesure de ma participation, j'ai pris conscience qu'il n'y avait pas qu'une seule manière d'avoir (de prendre) une place, d'où ma réflexion personnelle écrite sur un post-it, au terme de la deuxième (troisième ?) journée, de suggérer de parler de "places" au pluriel. Cette réflexion faisait écho à l'idée que ne pas être présent, ne pas s'impliquer, était aussi un choix à respecter. C'est aussi une place que celle d'être "en dehors". » (Étudiant-chercheur ULiège)

« Une question que je me posais au départ était de savoir comment permettre aux pères de participer davantage. Au fur et à mesure que je réfléchis à cette question, je me rends compte que ce n'est pas un objectif pertinent en soi. La question que je me pose plutôt maintenant est de savoir comment permettre à chaque parent – quel qu'il soit – de faire un choix concernant sa participation et son degré de participation. Comment créer des conditions qui permettent ce choix ? » (Membre de la cellule CAIRN – ONE)

« Je crois que le processus de réflexion collective semi-ouverte du dispositif a permis aux accueillants (mais aussi à tous les autres participant-e-s : chercheur-e-s, ONE) de réfléchir à l'importance de considérer le genre – et pas seulement celui de l'autre – dans ses interactions professionnelles. » (Chercheuse ONE)

« Au départ, je me posais la question de voir s'il fallait aborder le papa différemment de la maman, ou du moins bien penser à bien considérer à chaque fois les 2 parents ? Mais ce n'est pas la bonne porte d'entrée je pense. Lors de chaque réunion interéquipe, j'ai réalisé qu'il est bien question de réfléchir la co-éducation MA-parent, peu importe qui endosse la fonction parentale : qui sont les parents, comment je m'adresse à chacun d'eux, individuellement et

lorsqu'ils sont là tous les deux ? Comment je choisis qui je préviens en cas de souci ? Qu'ont-ils besoin de savoir sur la journée de leur enfant en tant que parents ? J'ai le sentiment que questionner la place du père dans les MA est une étape parmi d'autres dans la réflexion globale à mener sur la co-éducation entre MA et parents. » (Conseillère pédagogique – ONE)

L'objectif premier de la démarche expérimentée est de susciter la réflexion au sein du groupe interéquipes (MA, LREP, ONE, ULiège), de permettre à chaque participant·e de prendre du recul et au collectif de s'interroger sur ce qu'il considérait comme une évidence. S'inscrire dans un tel processus, qui génère de nombreuses questions sans pour autant proposer nécessairement de réponses standards, pourrait paraître difficile face aux impératifs de l'action qui s'imposent quotidiennement aux acteurs de terrain. Toutefois, questionner les pratiques professionnelles et en analyser leurs effets en contexte nous semblait indispensable afin d'éviter le risque de remplacer une norme principalement matricentrée par une autre, comme l'injonction à la participation des pères, au sein des services. Une nouvelle norme formelle pourrait créer une pression sur ces pères, surtout s'ils ont d'autres attentes, ou éprouvent d'autres besoins par rapport aux services (MA et LREP).

« Cette démarche était très chronophage et parfois, on a eu l'impression de perdre notre temps car les réalités de terrain des uns et des autres étaient très différentes. » (Crèche 3)

« Nous n'avions pas spécialement d'attentes, mais cette démarche a pu amener de nouvelles questions qui amènent des ouvertures. » (Crèche 1)

Les équipes ont expliqué qu'elles étaient plus dans l'attente de pistes concrètes. Les lieux de rencontre auraient préféré pouvoir affirmer à la fin du dispositif qu'il y avait plus de pères présents qu'avant leur participation au sein du dispositif. Or, cela n'a pas été le cas.

« Au plus on avance, au plus on se questionne et c'est chaque fois pareil dans toutes les études, c'est qu'à un moment donné, il y a plus de questions et qu'au final, on se dit : "Mais, on retourne ou presque, on a l'impression de retomber au point de départ" mais en fait ce n'est pas vrai, parce que je pense qu'on a vraiment avancé. [...] À un moment donné, je me suis dit : "Qu'est-ce qu'on fait quoi, ici ? On se questionne, on se questionne mais on se questionne où, on fait quoi ?" J'étais un peu perdu et je pense que mes collègues aussi. Il y a eu un coup comme ça où, on s'est dit : "Ça sert à quoi en fait ? On avance, on n'avance pas ? On recule ?" [...] On donne plein de matière mais en retour, on n'a rien et je pense que les attentes qu'on avait, c'était quelque chose de très concret ; on avait besoin d'outils concrets et justement pas ce côté, que je n'arrête pas de répéter. C'est dans ma tête que ça a évolué et on ne s'attendait pas à ça, on

s'attendait à quelque chose de vraiment concret et qui amenait à avoir plus de pères chez nous. » (LREP 2)

« Cette démarche est surprenante car de manière générale, nous apprécions obtenir des réponses à nos questions. Ici, tout change/évolue au fur et à mesure pour aller toujours plus loin. Nous avançons avec plus de questions que de réponses. Ce que je retiens, c'est le fait que rien n'est figé, tout peut évoluer ! » (Chercheuse ULiège)

« Quand on regarde, avec beaucoup de recul, les choses ne changent pas beaucoup, pas de révolution, pas de bonnes pratiques à transmettre à d'autres lieux de rencontre enfants-parents. Si vous faites ça, vous aurez plus de papas et ils seront, ils se sentiront mieux soutenus. Le processus, il est bien autre. Il est que chacun dans sa tête, fasse une prise de recul sur soi et interroge c'est quoi mon idéal de père ? Et, du coup, ré-interpeller chaque façon d'être et pas seulement ce qu'on fait. Il y a des choses faciles, les livres, les affiches et tout ça, ça peut sembler facile et visible. Mais de nouveau, ce qui est intéressant c'est la façon dont vous allez questionner les parents, et le processus de transformation, au sein de la dynamique de travail, mais qui ne se concrétise pas facilement. D'où la difficulté de percevoir ce qui a changé au bout du compte. Non, on ne tourne pas en rond. On voit les choses différemment. » (Chercheuse ULiège)

« De mon point de vue en tant que chercheuse, le fait de se questionner, c'est un premier pas pour après être de manière différente sur le terrain et de continuer la réflexion. Donc, j'ai l'impression que quoiqu'il en soit, quelque chose de bénéfique a pu en être retiré pour tout le monde, même si on n'a pas l'impression que là directement, ça a eu un effet. » (Chercheuse ONE)

« Le fait que vous ayez pensé à quelque chose maintenant et que vous ne l'avez pas fait avant, je trouve ça super intéressant. Et de voir le processus réflexif de tout ce dispositif. Le résultat, il ne va pas se compter en chiffre : on avait 5 pères au départ, et on en a 15 maintenant. C'est plutôt comment ces pères vont se sentir, grâce à justement au fait que vous pouvez bouger le curseur. Je dis les pères, mais les mères et les enfants aussi. Toutes les personnes qui arrivent dans votre structure. » (Chercheuse ONE)

« Il n'y a pas de réponse toute faite, ni de recette de cuisine mais une réflexion continue, tant sur l'adresse, tant sur l'attitude, la position professionnelle qui permet d'envisager ces places des pères... mais aussi l'idée qu'il faille que l'ONE s'en empare à plus large échelle. J'ai plutôt vécu cette démarche comme un cheminement, l'ouverture d'une réflexion, plus formalisée sans être étouffante ou trop cadrante... Aussi, j'ai pu cheminer à mon rythme dans un équilibre subtil entre des temps ensemble avec de la confrontation, de la mise en commun des idées, des

réflexions et puis, des temps en solo avec une prise de recul... » (Membre de la cellule SOUPA – ONE)

« Cette démarche de questionnement m’a semblé très riche au niveau des échanges, des remises en question. J’ai apprécié l’ouverture et l’écoute de chacun ainsi que l’enrichissement d’un secteur à l’autre (LREP et MA). » (Coordinatrice accueil – ONE)

« Je n’avais pas d’objectif de réponse, mais plutôt d’un cheminement de la réflexion et du partage de réflexion entre chacun. Ce que je retiens de cette démarche est l’accompagnement pas à pas de chaque équipe dans ses réflexions, en partant de là où est l’équipe et certainement pas d’un attendu de ma part. La fonction de conseiller pédagogique est bien d’accompagner l’équipe à prendre du recul, à questionner, à éclairer, à chercher le sens de ce qui est mis en place au quotidien, mais pas à décider d’une direction ou d’une autre. » (Conseillère pédagogique – ONE)

Lors de la quatrième réunion, le représentant d’un milieu d’accueil a attiré l’attention sur le fait que les équipes, en se focalisant à l’excès sur la question de la place des pères, pouvaient perdre de vue leur objectif premier qui est l’accueil des enfants et de leurs parents. Cette interpellation fait écho à un principe de base du dispositif : celui d’accueillir d’abord la famille, c’est-à-dire l’enfant et ses parents, qu’ils soient pères ou mères. **Ce point d’attention montre l’importance pour toute équipe d’intégrer la question de l’accueil et de la place des pères à la réflexion sur l’accueil et la place des familles dans le projet global du milieu d’accueil ou du lieu de rencontre.**

« Le projet d’accueil est commun à tous les milieux d’accueil qui appartiennent à notre P.O. et donc, la question de l’accueil, de la diversité, est déjà présente. La réflexion n’est pas neuve au niveau de notre P.O. » (Crèche 3)

« Dans l’accompagnement des milieux d’accueil, je garde à l’esprit ce point d’attention (la place des pères) en l’intégrant à la réflexion sur l’accueil et la place des familles dans le projet global du milieu d’accueil. En relisant la brochure « A la rencontre des familles : repères pour des pratiques d’accueil de qualité »¹⁵, à aucun moment n’est évoquée la place des pères en tant que telle. Je me questionne comment intégrer cette question afin de sensibiliser les milieux d’accueil mais également les agents qui les accompagnent (CAL/ ACA). » (Coordinatrice accueil – ONE)

« Dans l’accompagnement de la réflexion sur le projet éducatif, je serai attentive à poser la question de la co-éducation du MA avec les parents, et questionner le sens de ce partenariat,

¹⁵ Camus P, Marchal L. *Un référentiel psychopédagogique pour des Milieux d’Accueil de qualité : Accueillir les enfants de 3 à 12 ans : Viser la qualité – A la rencontre des familles (Livret II)*, ONE, Bruxelles, 2017.

avec les deux parents, avec chacun des parents et que mettre en œuvre pour y arriver ? Le projet d'accueil est bien d'accueillir tout enfant et de ce fait, ses parents, qui qu'ils soient. »
(Conseillère pédagogique – ONE)

Lors de la cinquième réunion interéquipes, deux lieux de rencontre ont expliqué qu'ils n'avaient pas constaté de changement majeur au sein de leur projet d'établissement suite à leur participation au sein du dispositif. Cependant, dans un deuxième temps, ces derniers ont pointé des modifications à des niveaux différents : un renforcement des analyses des pratiques lors des réunions d'équipe et une prise de conscience plus importante sur la question des pères. Le troisième lieu de rencontre a affirmé vouloir s'efforcer à soutenir l'attention sur ces questions-là dans la durée, au-delà du projet ONE Academy.

4.2.3 Travailler la question de la place des pères grâce à l'observation et à l'analyse outillées des pratiques

Lors de la première réunion interéquipes, nous avons mis à la disposition des participant-e-s (MA et LREP) deux outils portant sur les relations qui s'établissent entre les parents – en particulier les pères – et les professionnel-le-s. Le premier outil¹⁶ portait sur la question des périodicités/transitions (moments de rencontre individuels et collectifs) ainsi que sur la présence et/ou la participation des parents (pères et mères) au sein des structures. Le deuxième outil¹⁴ abordait les modes de communication (écrit et oral) adoptés par les professionnel-le-s avec les parents, et en particulier avec les pères.

Ces deux outils avaient un objectif commun, celui de permettre aux équipes (MA et LREP) d'observer et d'analyser leurs pratiques quotidiennes. Comme les milieux d'accueil et les lieux de rencontre enfants et parents impliqués dans le projet n'avaient pas les mêmes missions, nous avons adapté le contenu des outils pour qu'ils correspondent à leurs réalités respectives.

« La conception des outils a été un moment charnière pour l'équipe de recherche. À la base, nous pensions créer un seul outil pour les deux types de structure. Par la suite, comme nous avons pris conscience que les réalités institutionnelles étaient très différentes, nous avons opté pour deux outils différents. L'apport des agents de l'ONE a permis de personnaliser les outils pour qu'ils fassent sens aux équipes. Si nous avions réalisé un seul outil – global –, les équipes s'y seraient-elles retrouvées ? Avec quels résultats/retours des équipes ? » (Chercheuse ULiège)

« L'observation est très importante dans notre pratique, également par rapport aux pères. L'observation est aussi une écoute de ce qui ne se dit pas, mais se montre, ou s'exprime d'une

¹⁶ Les outils mis à disposition des équipes sont disponibles sur demande à l'adresse oneacademy@one.be.

autre façon, ou encore ne se dit d'aucune façon. Dans notre lieu de rencontre, observation et écoute sont tout aussi essentielles. La mise en place et l'utilisation d'outils spécifiques peuvent également présenter le risque d'orienter notre attention de manière trop marquée. Afin d'être réceptif à ce qui se joue ou se rejoue dans le lieu en ce moment d'accueil enfant-parent (entre ceux-ci et pour chacun d'eux), la qualité de notre accueil est à remettre constamment au travail. Même ponctuelle, la rencontre est possible et utile. L'accueil dans ce lieu particulier requiert une attention et une présence qui soient conséquentes. C'est la possibilité/opportunité de pouvoir saisir sur le vif les processus inconscients à l'œuvre dans ce temps et ce lieu. » (LREP 1)

« Dès ce moment d'analyse, je pense qu'on a constaté une différence entre les MA et les LREP. Néanmoins, les échanges et les questions partagées entre les deux types de structure étaient enrichissants. » (Coordinatrice accueil – ONE)

4.2.3.1 Mise en visibilité par les professionnel-le-s d'une place des pères au départ sous-estimée

Avant la première réunion interéquipes, nous avons invité les milieux d'accueil et les lieux de rencontre enfants-parents à débattre en équipe de l'intérêt pour eux de participer à un projet de longue durée sur les relations parents-professionnel-le-s et, plus particulièrement, sur la place accordée aux pères dans leur structure (cf. document des motivations).

Sur base de leurs observations spontanées, les milieux d'accueil avaient expliqué que même si les pères étaient de plus en plus présents lors des moments de transition (accueils et retours), certains d'entre eux éprouvaient des difficultés à trouver leur place dans la relation parents-professionnel-le-s. Les lieux de rencontre, quant à eux, constataient qu'il y avait peu, voire pas du tout, de pères présents au sein de leur structure.

À la suite de ces premiers constats, lors de la première réunion interéquipes, nous avons mis à la disposition des équipes (MA et LREP) le premier outil qui portait sur la question des périodicités/transitions ainsi que sur la présence et/ou la participation des parents (pères et mères).¹⁷ Une grille d'observation leur permettait, pour chaque moment observé, de pointer la présence et/ou la participation des parents, en particulier des pères, tout en décrivant la situation vécue. Les milieux d'accueil étaient invités à observer les parents durant les moments de transition (accueils et retours). Les lieux de rencontre observaient les parents lors des moments de rencontre individuels.

¹⁷ Les outils mis à disposition des équipes sont disponibles sur demande à l'adresse oneacademy@one.be. Voir aussi : Peeters, J. (2006). Participation des parents. Les pères sont également concernés. Un outil de travail destiné à encourager et à renforcer la participation des pères dans les milieux d'accueil. VBJK, PBD Stad Gent, Flora asbl.

Lors de la deuxième et de la troisième réunion interéquipes, grâce à l'observation et à l'analyse outillées des pratiques quotidiennes avec les parents, et particulièrement avec les pères, **les représentant·e·s des milieux d'accueil ont pointé la présence de ces derniers à la fois lors des moments de transition (accueils et retours) mais aussi lors des premiers contacts et familiarisations (nouvelles entrées). Parallèlement, les lieux de rencontre ont expliqué qu'il y avait eu une prise de conscience au sein des équipes sur la présence des pères dans les structures. En effet, ils ont constaté que les pères, bien que peu nombreux, étaient tout de même bien là.**

Ainsi, nous avons souligné la mise en évidence par les milieux d'accueil et deux des trois lieux de rencontre de la place bien réelle du père, sous-estimée au départ. À l'inverse, le troisième lieu de rencontre a insisté sur le fait que chez eux, la place des pères n'a jamais été sous-estimée. En effet, depuis le début, l'équipe a réfléchi attentivement au cadre (maternel et paternel) en vue de renforcer spécifiquement l'accueil « du père » : équipe mixte, enjeux analytiques et culturels, monoparentalité, ligne rouge... Pour les deux autres structures, il s'agit là d'un recadrage important, qui incite à orienter les discussions sur les modalités très variées de présence/participation, encourageant l'utilisation d'une formule plurielle (« les places des pères »).



Et si les pères étaient plus présents qu'on ne le pense ?

Par ailleurs, sur base des données recueillies par le biais du premier outil, nous avons mis en lumière la problématique de la dimension temporelle qui diffère entre les milieux d'accueil et les lieux de rencontre pour construire une relation individualisée avec l'enfant et ses parents (pères et mères). Les moments de rencontre au sein des milieux d'accueil s'inscrivent dans une histoire car la durée de l'accueil de l'enfant, des interactions parents-professionnel·le·s s'étale sur plusieurs mois, voire plusieurs années. À l'inverse, au sein des lieux de rencontre enfants et parents, les moments de rencontre sont organisés de manière plus ponctuelle lors de séances dont la durée est de quelques heures. Dans ce cas, seules certaines familles sont présentes de manière régulière au sein de l'institution.

« Il s'agit ici de mettre en lumière la place des représentations/perceptions/intuitions de chacun ou d'une équipe face au poids de l'observation réelle d'une situation. Ma perception première était que la place du père n'est pas spécialement réfléchie dans les milieux d'accueil, les outils d'observation m'ont aidée à souligner que pour certaines structures, la place du père est déjà

réfléchi. Cela devient donc une question focale que je poserai aux milieux d'accueil lorsque j'aborderai avec eux le contenu du projet d'accueil. » (Conseillère pédagogique – ONE)

4.2.3.2 Utilisation par les professionnel-le-s d'un mode de communication plus explicite envers les pères

Lors de la première réunion interéquipes, nous avons mis à la disposition des structures (MA et LREP) un deuxième outil basé sur les modes de communication entre les parents et les professionnel-le-s, avec une attention particulière accordée aux pères. Cet outil invitait les équipes (MA et LREP) à se positionner sur leur communication écrite et orale.

Mode de communication orale dans les relations pères-professionnel-le-s

- **Communiquer en présence des pères**

Lors de la deuxième et de la troisième réunion interéquipes, deux des participants ont affirmé que leurs équipes utilisaient un mode de communication indifférencié (agenré¹⁸ ?) à l'égard des parents, au nom d'un principe d'égalité de traitement (« on communique avec les papas comme avec les mamans ; on ne fait pas de différence »).

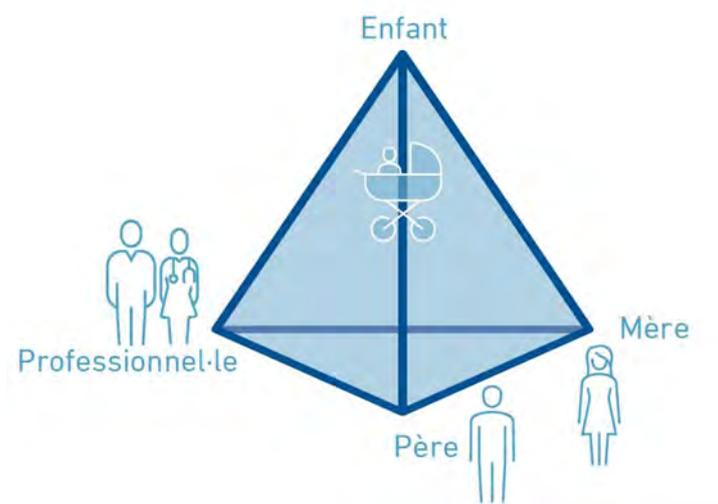
À l'inverse, le représentant d'un autre milieu d'accueil a expliqué utiliser des stratégies personnalisées de communication lorsqu'il était en présence des deux parents. En s'adressant systématiquement et personnellement au père et à la mère dans la communication orale, il parvenait à inclure les pères lors des premiers contacts avec la crèche. Dans ce milieu d'accueil, une participation massive des pères au processus de familiarisation, traditionnellement pris en charge par les mères en congé de maternité, est observée.

Ce témoignage a beaucoup interpellé les participants sur les manières dominantes de penser ces premières rencontres pourtant déterminantes dans la construction de liens avec les familles. Les discussions suscitées ont permis aux professionnel-le-s impliqué-e-s dans le projet de s'interroger sur le sens de leurs pratiques. Ainsi, le mode de communication indifférencié (agenré ?) à l'égard des parents a été remis en question par le groupe pour laisser place à un mode de communication plus clairement adressé aux pères, reconnaissant les risques d'une exclusion par omission.

¹⁸ Tout au long du projet, le terme « agenré » a été utilisé par plusieurs équipes pour expliquer que les professionnel-le-s ne tenaient pas compte de l'identité de genre des parents (pères et mères) auxquels ils/elles s'adressaient oralement, sans pour autant nier leur appartenance à une classe de sexe différente. Pour rappel, le phénomène de « socialisation de genre » est défini de la manière suivante : « les processus par lesquels les individus assignés depuis leur naissance à une classe de sexe apprennent à se comporter, à sentir et à penser selon les formes socialement associées à leur sexe et à "voir" le monde au prisme de la différence des sexes ». C'est donc plus qu'un processus de différenciation puisqu'il est aussi question « pour chaque individu sexué d'apprendre à se situer et à situer les objets et les êtres humains qui l'entourent au sein d'une hiérarchie sociale et symbolique entre les hommes et les femmes, entre le masculin et le féminin » (Bereni et al., 2013, p. 107).

Le groupe interéquipes, par le biais de ce témoignage, a mis en évidence l'importance d'utiliser un langage – verbal et non verbal – adressé à chacun, qui montre ainsi clairement l'attention accordée de façon équitable au quotidien tant au père qu'à la mère par les professionnel-le-s, tout en soulignant la complexité de parvenir à reconnaître l'autre dans ses multiples appartenances, sans réduction ni stigmatisation.

Par ailleurs, au-delà de cette communication plus clairement adressée aux pères, l'enjeu ne se situerait-il pas aussi dans le fait d'adopter une **communication qui reconnaisse le père comme un partenaire à part entière** (riche, compétent, connaissant son enfant) et non comme un substitut de la mère ou pire encore, comme un transmetteur d'information à la « personne de référence » (mère) ? Pour les professionnel-le-s, ce serait un bon moyen de donner l'opportunité au père d'exprimer sa vision, son ressenti, son vécu sans exclure la mère, mais en veillant à développer des relations triangulaires voire pyramidales, centrées sur les besoins des enfants... Le père pourrait alors être et se sentir encore davantage accueilli et écouté.



Reconnaître le parent, père ET mère, comme compétent.

Par la suite, lorsqu'au sein des structures, les équipes ont mis leurs projets en place, nous avons constaté une évolution dans les représentations initiales qui concernent le mode de communication oral utilisé dans les relations parents-professionnel-le-s. En effet, un des milieux d'accueil et un des lieux de rencontre, qui affirmaient au départ utiliser un mode de communication indifférencié (agenré ?) à l'égard des parents, ont choisi de mettre l'accent sur l'accueil des pères en lui donnant une place plus spécifique. À l'inverse, le représentant du milieu d'accueil qui avait expliqué utiliser un mode de communication plus explicite adressé aux pères, a choisi avec son équipe de ne pas se centrer uniquement sur les papas. L'équipe a considéré que travailler avec les parents aurait aussi un impact sur les papas.

À ce stade, nous pouvons attirer l'attention sur le fait que les représentations des professionnel-le-s (et pas seulement d'eux/elles d'ailleurs) sont marquées par une dimension à la fois historique et sociétale et que s'interroger, remettre en question des croyances ancrées – consciemment ou pas – prend du temps. Ainsi, penser « aux places des pères » dans l'accueil de la petite enfance et revoir les rapports que les professionnel-le-s entretiennent avec ces pères ne peut s'envisager sans prendre en considération les dimensions dans lesquelles s'inscrivent l'accueil du jeune enfant mais aussi le soin et l'éducation de celui-ci. De ce fait, **s'adresser systématiquement au père et à la mère dans la communication orale dès les premiers contacts, c'est une manière de faire une place aux pères dans un contexte culturel et sociétal où elle ne va pas de soi...**

« S'adresser systématiquement au père et à la mère dans la communication orale, je suis d'accord mais qu'en est-il dans la communication écrite ? S'il s'agit d'une communication individualisée, je suis d'accord mais s'il s'agit d'une communication collective, je trouve que la communication « agenrée » (ex : chers parents) est beaucoup plus adéquate car elle permet d'inclure toutes les représentations familiales. » (Crèche 3)

« Nous ne sommes pas trop dans un type de communication « genrée », mais plutôt adaptée à chaque parent, selon ses intérêts et la relation qui se crée dans l'aller ou le retour de l'enfant à la crèche, mais aussi surtout au vu des problèmes rencontrés durant la journée. » (Crèche 1)

« Nous, au départ, on avait vraiment la croyance qu'on communiquait avec les parents de manière « agenrée » et puis, petit à petit, on a opté pour une réflexion plus ciblée, sur un accueil plus spécifique des pères. [...] Je perçois maintenant une évolution, on s'adresse aux deux parents et on prend en compte la diversité de leurs rôles. » (Crèche 2)

« Je retiens de cette partie une prise de conscience et une attention à s'adresser systématiquement au père et à la mère de manière distincte et individualisée. Lors de l'accompagnement de milieu d'accueil, je compte relayer cela aux équipes en les sensibilisant

à s'adresser à chacun des parents individuellement, que les parents soient présents ensemble ou pas, lors de l'inscription, lors de la familiarisation, lors des transitions quotidiennes... »

(Coordinatrice accueil – ONE)

« Je pense effectivement qu'il est indispensable de s'adresser à papa et maman dès le départ : ils sont tous les deux parents de leur enfant. Malheureusement, nos codes culturels nous amènent à considérer Papa et Maman de manière distincte dans les rôles qu'ils tiennent auprès de leur enfant, mais est-ce la réalité ? Les représentations d'une équipe sont réellement à questionner pour les amener à prendre conscience des gestes, des mots utilisés envers les parents. Cette question me semble essentielle dans la recherche menée, et par la suite de la recherche, elle devra être poursuivie : quel regard pose la société sur le rôle du père, de la mère ? Tout en faisant attention de ne pas enfermer à nouveau les uns et les autres dans des rôles « normés ou attendus ». » (Conseillère pédagogique – ONE)

- **Communiquer en l'absence des pères**

Dans les lieux de rencontre, comme les pères ne sont pas nombreux, les équipes éprouvent des difficultés à établir le contact, et donc à communiquer avec eux. Lors de la deuxième réunion interéquipes, le représentant d'un lieu de rencontre a expliqué que les professionnel-le-s de sa structure parlaient du père aux familles présentes, qu'il soit présent ou pas, et cela, dans le but de le faire exister. Interroger la notion de place d'un point de vue symbolique, qui dépasse l'exigence physique, est une manière de faire une place aux pères absents.

Lors de la quatrième réunion interéquipes, les échanges au sein du groupe ont mis en évidence que la question du genre peut être travaillée de différentes manières. Par exemple, **si les pères sont peu présents au sein du service, l'équipe peut travailler sur leur présence de manière symbolique, avec des supports visuels, matériels, des livres ou des jeux.** À l'inverse, si les pères sont présents, l'équipe peut utiliser d'autres moyens pour y accéder : notes et observations écrites, photos, vidéos, témoignages, extraits de journaux de bord, etc. Les trois lieux de rencontre ont constaté que tous ces moyens mis en œuvre au sein des services, en l'absence ou en présence des pères, reflètent cette diversité de représentations par rapport aux places des pères et constituent un matériau à analyser en équipe.

« La notion de présence symbolique est intéressante, mais il s'agit encore et toujours d'un « Autre » qui parle du père, cet Autre pouvant tantôt être la mère, tantôt le/la professionnel-le. Par ailleurs, travailler la présence symbolique via des supports peut faire courir le risque de dépendre de l'imaginaire (c'est-à-dire des représentations) des professionnel-le-s. L'image

symbolique véhiculée n'est donc pas neutre, elle non plus. Enfin, parler de l'absence, c'est faire exister « symboliquement », mais c'est aussi marquer, signifier cette absence. » (Étudiant-chercheur ULiège)



***Pas qu'une question de nombre de papas physiquement présents...
Leur faire place aussi de manière symbolique.***

« Je pense qu'il ne faut pas attendre que la diversité soit physiquement présente pour la représenter, pour la donner à voir, surtout aux enfants. Les lieux d'accueil sont aussi des lieux éducatifs. C'est donc une responsabilité professionnelle que de donner à voir aux enfants la diversité qui constitue notre société. Cette diversité ne peut pas toujours être incarnée mais elle peut être présentée de manière symbolique. » (Membre de la cellule CAIRN – ONE)

« C'est en soi une super idée, mais je me demande ce qu'en pense les mères qui, elles, sont présentes ? Est-ce que le scénario inverse serait envisagé dans une séance « spécial papa » par exemple ? Est-ce que l'on penserait à faire exister la mère d'un point de vue symbolique en son absence ? Et quid quand il n'y a pas de père dans la vie de l'enfant, quand la situation familiale est compliquée ? En d'autres termes, le focus sur le père (tout nécessaire qu'il soit) ne devrait-il pas toujours s'envisager dans une interaction avec la mère (et inversement). Pour moi, personnellement, c'est un peu la limite des recherches/initiatives centrées sur les pères, limite certainement influencée par mon genre féminin. » (Chercheuse ONE)

« Traiter de la place symbolique des parents dans le milieu d'accueil est essentiel pour l'enfant : de cette manière le parent reste présent dans le vécu de la journée de l'enfant. Je me demande par contre, comment communiquer avec le parent / père absent ? Comment établir cette connexion avec lui ? » (Conseillère pédagogique – ONE)

Mode de communication écrit dans les relations pères-professionnel·le·s

Avant la troisième réunion interéquipes, les trois lieux de rencontre ont spontanément envoyé des photos présentant les supports visuels utilisés dans leur travail avec les enfants et les familles (les pères). Ainsi, lors de cette réunion interéquipes, nous avons invité ces trois lieux à présenter leur structure à l'aide de ces supports.

Cette présentation visuelle a provoqué une prise de conscience chez les professionnel-le-s sur l'importance de travailler les éléments clés mis en place pour accueillir les pères et promouvoir un message de bienvenue : **mise en place d'une communication interne et externe sur les missions du service, réflexion sur la décoration exposée dans les locaux du service, documentation pour garder des traces, montrer et expliquer aux parents ce qui se passe au sein de la structure...**

Les affiches et les logos utilisés dans les structures mettent bien en évidence les messages spécifiquement adressés aux pères en termes d'accessibilité. Lors de la deuxième réunion interéquipes, un des lieux de rencontre s'est rendu compte que les affiches utilisées à l'entrée et à l'intérieur de la structure ne comportaient que du contenu écrit. Ainsi, le représentant du lieu de rencontre a expliqué qu'il serait peut-être plus judicieux d'utiliser des pictogrammes pour alléger les informations relatives aux missions de la structure et, de cette manière, les rendre plus attractives pour les parents. Un autre lieu de rencontre a pris conscience qu'il véhiculait une image stéréotypée du père. En effet, une affiche, qui mettait en évidence un père avec ses deux enfants, montrait un papa très musclé portant un tee-shirt bleu et accompagnant une petite fille en robe rose. Suite à ce constat, l'équipe a réfléchi à l'image du père qu'elle désirait renvoyer.



***Quelles places, quelles images des pères dans nos environnements ?
Affiches, folders et matériel ludique, livres pour enfants... et leurs messages
parfois implicites.***

« Les familles nous ont renvoyé qu'elles ne voyaient pas de pères sur les affiches mais des animateurs. D'où l'intérêt de rendre les affiches plus proches de la représentation du père que les mères se font sans être dans un cliché cloisonnant les rôles de chacun. » (LREP 2)

Ensuite, le groupe interéquipes a mis en évidence le fait que pour inclure les pères, les équipes pourraient véhiculer un message qui prône la diversité puisqu'il y a toutes sortes de parents et donc, de pères. Cela rejoint les propos d'un lieu de rencontre lorsqu'il explique que la communication écrite relative à sa structure (affiches, folders, site internet/facebook) s'adresse aux pères ainsi qu'aux mères et aux familles dans leur diversité et leur réalité. Cette équipe estime que s'adresser d'une manière particulière ou spécifique à l'égard des pères, ou promouvoir une quelconque figure familiale (parent/père/mère), semble contraire à l'idée même d'accueil...

« Nous serons attentifs dans nos communications visuelles futures pour ne pas orienter sexuellement les images, car pour le moment nous ne sommes pas très avancés dans la communication visuelle. » (Crèche 1)

« Il est intéressant de porter une attention particulière aux supports utilisés par l'ONE ou d'autres organismes car si ces supports sont présents au sein des structures à destination des parents, cela signifie que nous sommes d'accord avec la manière dont ils traitent la thématique des pères et donc, les messages que ces supports véhiculent. Ces supports font-ils réellement une place aux pères ? » (Chercheuse ULiège)

« Si on menait une réflexion sur les outils et communications écrites de l'ONE (y compris nos rapports de recherche), ce serait aussi certainement plein de découvertes... » (Chercheuse ONE)

« En analysant les supports visuels des brochures ONE, on constate quasi une exclusivité de femmes dans les représentations des professionnel-le-s ainsi que dans la féminisation des noms de métier. » (Coordinatrice accueil – ONE)

Les trois milieux d'accueil ont aussi débattu sur la communication écrite externe. Il s'agissait de visualiser la façon dont l'équipe s'adresse aux parents – et en particulier aux pères – dans les courriers : faut-il utiliser une formulation globale (« chers parents ») ou au contraire, utiliser une formulation genrée (« chère madame et cher monsieur ») ? Pour inclure davantage les pères, les équipes pourraient inviter les parents lors des contacts avec le milieu d'accueil en utilisant toujours l'expression « chère maman et cher papa » plutôt que « chers parents ». D'un autre côté, le représentant d'un milieu d'accueil a rappelé que l'expression « chers parents » permettait de ne pas exclure les familles monoparentales et homoparentales.

« Je préfère effectivement l'expression cher(s) parent(s), qui n'exclut personne, et aussi ne choque pas (notamment, les familles monoparentales et les familles homoparentales). » (Crèche 1)

*« Toute action qui renforce l'accessibilité secondaire (faire en sorte que chaque famille soit **et se sente** la bienvenue lorsqu'elle franchit les portes de la structure) est essentielle. En revanche, il existe sans doute autant d'actions potentielles qu'il y a de familles et de professionnel-le-s. À nouveau, je pense que les invariants consistent à chercher une cohérence dans les actions : cohérence par rapport à l'équipe professionnelle, ses valeurs, son projet d'accueil ; cohérence par rapport à là où se situe chaque famille. Toute action est située et est donc amenée à évoluer parallèlement à l'évolution de l'équipe et des familles accueillies. » (Membre de la cellule CAIRN – ONE)*

« Attention aux libellés pour ne pas exclure des formes familiales... C'est vraiment un équilibre entre s'adresser aux deux parents ensemble, ou à chacun. J'ai accompagné des LREP qui, dans leur communication écrite, dont leurs visuels, s'adressaient en priorité aux mamans, et l'équipe du LREP se demandait pourquoi les papas ne venaient pas... » (Membre de la cellule SOUPA – ONE)

« Dans les documents écrits, et notamment les modèles ONE, on veille à ce que les genres n'apparaissent pas ; dernièrement, lors d'une réunion autour de l'informatisation des premiers contacts avec les parents dans le cadre d'une recherche de milieu d'accueil, on a demandé aux informaticiens de remplacer (père/mère) par parent, dans le but d'être ouvert aux différentes formes de familles (homoparentales, monoparentales). Dans les courriers personnalisés des milieux d'accueil, cela pourrait être plus personnalisé et en adéquation avec leur réalité du moment. » (Coordinatrice accueil – ONE)

« Je rejoins tout à fait l'analyse des illustrations visuelles : le choix des images à montrer est une discussion importante à avoir en équipe. Une image vaut 1000 mots à ce qu'on dit, et le choix de l'une d'elle doit donc être en accord avec le projet du lieu d'accueil, avec les messages à faire passer au public visé. La discussion en équipe permet d'être au plus proche du projet. Pour aller plus loin, je proposerais d'expliquer le sens de la documentation pédagogique aux équipes. » (Conseillère pédagogique – ONE)



**Et pourquoi ne pas faire participer les familles
dans la création des visuels, de la documentation ?**

4.2.4 Promouvoir la diversité de genre dans les fonctions d'accueil et d'encadrement des équipes

La composition mixte du personnel d'accueil et d'encadrement – considérée comme un levier dans la littérature – ainsi que l'exploitation plus systématique de cette diversité de genre au sein des structures (MA et LREP) ont fait l'objet d'une réflexion plus approfondie lors des différentes réunions interéquipes.

Lors de la deuxième réunion interéquipes, le représentant d'un lieu de rencontre avait expliqué qu'il serait intéressant de réfléchir à la diversité de genre dans les fonctions d'accueil, dans le but d'inciter les papas à être plus présents au sein de la structure. Au cours de la troisième réunion interéquipes,

ce même représentant a montré qu'ils avaient exploité depuis lors une composition mixte d'accueillant·e·s (un homme et une femme) de manière plus systématique au sein de la structure.

Cette action innovante dans la diversité du genre pourrait-elle être un levier dans la relation avec les pères ? Pour le lieu de rencontre qui a exploité cette diversité de genre, l'action n'est pas innovante. Il la considérait déjà comme une richesse puisqu'elle invite les pères à s'investir, grâce à une démarche plus confortable pour eux, dans un univers qui n'est plus exclusivement féminin. Le choix d'un dispositif d'accueil mixte a aussi des effets chez les enfants, les mères et les équipes en bousculant les images et stéréotypes sociaux. Un autre lieu de rencontre a souligné que cette mixité pourrait être un plus avec certaines familles lors des séances d'accueil. Pour le troisième lieu de rencontre, la présence de l'accueillant masculin n'amène pas plus de pères. Il représente cependant une figure masculine importante à la fois pour les enfants et les mamans.

« C'est impossible à mettre en place dans nos milieux d'accueil. Nous essayons de recruter davantage d'hommes que ce soit dans les fonctions d'accueil ou de responsable de crèche mais cela remporte peu de succès. » (Crèche 3)

« Je suis tout à fait d'accord pour qu'il y ait des hommes, voire plus d'hommes dans toutes les crèches, mais la question de base est la valorisation (ne parlons même pas de revalorisation) du secteur !!!! [...] Il y a beaucoup trop peu de puériculteurs sur le marché de l'emploi pour pouvoir choisir des hommes puériculteurs compétents malheureusement. [...] Ma double casquette de directeur et de puériculteur et puis, le fait d'être le seul homme dans la structure n'ont pas aidé, me semble-t-il ?!? Je pense que le contexte serait plus favorable (mais je ne pense pas que cela existe), si 2 hommes sont accueillants dans une crèche, car plus de poids pour la création d'un débat sur la place notamment des hommes dans l'accueil de la petite enfance doublé avec la place des papas. » (Crèche 1)

« Nous avons un puériculteur dans l'équipe. Le fait d'avoir un homme dans l'équipe, ça a permis à l'équipe d'avancer car on voit ce professionnel comme les autres – un homme/un papa peut tout faire. » (Crèche 2)

« Sur le plan de notre recherche, la question reste à approfondir. Il serait par exemple intéressant de comparer les données du dispositif impliquant des MA/LREP avec au moins un homme dans le personnel avec celles qui seraient recueillies dans des services avec du personnel exclusivement féminin. Les débats aux dernières réunions interéquipes m'ont surtout confirmé dans l'importance de travailler cette question en équipe au risque de renforcer des stéréotypes que l'on vise plutôt à combattre... » (Chercheuse ULiège)

« Je reste persuadé que c'est un levier et que cela pourrait favoriser l'accueil d'autres pères. Avoir une équipe qui propose de l' « altérité » dans l'accueil au niveau du genre pourrait favoriser la participation/présence (symbolique) des pères... » (Membre de la cellule SOUPA – ONE)

« C'est un levier très intéressant à mettre en place. Cela nécessite un profond changement de regard de la société sur la fonction d'accueil remplie par un professionnel d'accueil, qu'il soit homme ou femme. Mais cela ne doit pas être le seul levier à activer pour éviter le contre message : il faut un homme dans l'équipe professionnelle pour que les pères trouvent une place dans la structure d'accueil au même titre que les mères. » (Conseillère pédagogique – ONE)

Lors de la première réunion interéquipes, le représentant d'un milieu d'accueil a expliqué que lorsque la période de familiarisation était préparée par l'encadrant ou l'accueillant masculin, les deux parents (père et mère) étaient présents dans la majorité des cas. *A contrario*, lorsque la familiarisation avait été préparée par le personnel féminin, le papa était davantage en retrait. **Cette composition mixte du personnel serait-elle donc bien un levier porteur pour une relation avec les pères ?**

Un lieu de rencontre a expliqué que la composition mixte était intéressante et impliquait la participation de chacun-e des accueillant-e-s de façon complémentaire, sans distinction de genre pour telle ou telle autre activité. Un autre lieu de rencontre a expliqué que le fait que leur responsable soit un homme entretenait les « stéréotypes genrés » liés aux fonctions. Un autre lieu de rencontre encore a expliqué que, dans le cadre de ses séances de cours de massages pour bébés, qui seraient plus de l'ordre du « soin », une dynamique d'inclusion des pères est plus forte quand les cours sont donnés par un homme. Cependant, malgré les propositions de l'équipe par rapport au choix du genre de l'instructeur, elle n'a jamais eu de demande des parents explicite dans ce sens.

« Je regrette que cet aspect n'ait pas été davantage abordé. Nous avons la chance d'avoir systématiquement une composition mixte dans les équipes participantes, ça aurait pu être davantage exploité dans nos échanges. Mais cela dit probablement quelque chose de la difficulté à adopter une approche « gender sensitive » et « gender conscious »¹⁹ (Rohrmann, 2019). À tous les niveaux d'ailleurs ! » (Étudiant-chercheur ULiège)

« Il serait intéressant d'avoir le point de vue de pères sur le sujet. » (Chercheuse ULiège)

« Dans toute relation interpersonnelle, la capacité de projection joue un rôle constructif ou contreproductif. Toutefois, je reste évidemment défenseur d'une position de promotion de la

¹⁹ Rohrmann, T. (2019). The role of male caretakers and pre-school teachers for father involvement in ECEC. *Global Education Review* 6(1), 26-39.

diversité dans la composition du personnel (à condition qu'elle ne se fasse pas au détriment des compétences). Pour certains pères, il est peut-être plus confortable de discuter avec un professionnel plutôt qu'une professionnelle parce que des enjeux relationnels permettront de créer plus facilement une relation de confiance ; cependant, l'inverse peut également être vrai selon le parcours de chacun. Je pense donc qu'à nouveau, ce qui importe est de développer, au sein de l'équipe, des compétences professionnelles permettant de créer une relation de confiance avec chaque membre de la famille, indépendamment du sexe du/de la professionnel-le. » (Membre de la cellule CAIRN – ONE)

« Étant donné le peu de mixité dans les métiers de la petite enfance, cela me semble difficile d'en faire un levier. D'autant plus, qu'il s'agit peut-être plus de l'attitude du personnel encadrant qu'il soit femme ou homme ? » (Coordinatrice accueil – ONE)

« Il se peut que cela aide les 2 parents à s'investir. Je me pose cependant la question de savoir si on demande aux parents pourquoi ils venaient ensemble ? J'aimerais pouvoir éviter le biais que c'est parce que la mère est mal à l'aise de confier son enfant à un professionnel de l'accueil masculin. » (Conseillère pédagogique – ONE)

Lors de la quatrième réunion interéquipes, des discussions ont fait apparaître que les actions qui relèvent d'une spécificité de genre pouvaient être perçues comme un frein si elles débouchaient sur une production de toute une série de stéréotypes de genre. C'est le cas, par exemple, si le personnel masculin se voit présenter la fonction d'accueil essentiellement sous l'angle du soutien de l'activité des enfants, voire de l'animation. **Cela sous-entend que ce sont les hommes qui incarnent les dimensions pédagogiques au sein des services au détriment de celles de soins traditionnellement attribuées aux femmes alors qu'elles sont tout aussi éducatives.**

« Un homme qui fait la vaisselle et qui lave l'espace occupé n'est pas courant et suscite parfois des réactions d'opposition. Il m'arrive (en tant qu'homme) dans l'organisation de devoir m'imposer pour nettoyer ou faire la vaisselle (toujours avec le sourire) : [...] Quand je suis dans la cuisine, quand on fait un goûter en fin de séance, j'ai remarqué que systématiquement, il y a une maman qui se lève pour faire la vaisselle quand c'est une accueillante [...] mais quand c'est moi qui y vais c'est : "Non, non, toi, donne-moi !" Ça m'est arrivé deux fois, mais maintenant, je dis : "Non, c'est moi qui fais la vaisselle, il n'y a pas de négociation possible !" C'est un peu provocateur mais j'y vais. [...] J'y ai mis un sens, [...] "ce n'est pas parce que je suis un homme que tu dois tout faire pour moi, nettoyer la table, faire à manger" et donc, quelque part, j'induis un message. J'en ai pris conscience et là, j'en joue un peu en fait.» (LREP 2)

« On déconstruit des stéréotypes et en voulant les déconstruire, est-ce que parfois on ne les renforce pas ? Je reprends ce que tu disais avec le fait de faire la vaisselle. Il y a d'autres moyens d'être homme et ce n'est pas très grave mais je me dis j'espère qu'on ne renforce pas non plus les stéréotypes en intercommunauté. Ça m'est venu après, en me disant, je caricature vraiment mais les hommes belges font la vaisselle et les autres hommes ne font pas la vaisselle. Les stéréotypes de genre sont encore bien ancrés parmi les professionnel-le-s et les rôles qu'ils vont endosser. En discuter et en prendre conscience en équipe est déjà un bon départ mais n'est pas suffisant... Les changements prennent du temps et méritent d'être rappelés, questionnés... »

(Membre de la cellule SOUPA – ONE)

« Je ne pense pas que les tâches doivent être réparties en fonction du sexe du/de la professionnel-le. Je pense toujours que les tâches doivent d'une part être définies dans le profil de fonction pour éviter qu'il y ait une confusion dans les rôles de chacun-e. Je pense par ailleurs que ce sont les compétences qui doivent primer : si une professionnelle est plus compétente qu'un professionnel pour incarner les dimensions pédagogiques, c'est à elle de le faire ; dans le même sens, si un professionnel incarne plus adéquatement les tâches de soin qu'une professionnelle, c'est important qu'il le fasse. Cependant, même si ce sont les compétences qui doivent primer, il faut être conscient que d'autres facteurs influencent l'environnement relationnel. » (Membre de la cellule CAIRN – ONE)

« Quand je vous entendais parler de la vaisselle ou des places des pères, je pense que ça a été transformatif et qu'au départ, si on avait un curseur genre ou un curseur de l'attention qu'on porte au genre. Au début pour certains, il était peut-être du côté de l'agenré, en disant moi, je ne fais pas de différence entre le genre du père et de la mère, et puis on a eu des éléments de réflexion qui ont fait bouger un peu le curseur. Je pense à un moment, on était tous dans la réflexion sur le genré et on a dévié vers l'hyper genré et là on a eu des rappels en disant qu'il n'y avait pas que le genre, il y a la culture, etc. Et donc finalement, ce qui est important, ce n'est pas la place où vous mettez le curseur, c'est le fait que vous avez appris à bouger ce curseur et il faut le bouger en fonction des interactions que vous avez avec les autres. Vous jouez en fait avec le genre en prenant une position agenrée ou hyper genrée pour faire justement réagir l'autre et lui renvoyer son propre genre. » (Chercheuse ONE)

"Qu'est-ce que faire la vaisselle induit chez toi ? Et comment rendre visible et compréhensible quelque chose qui se transforme en permanence (image du curseur) d'un point de vue individuel ou collectif ?" (Chercheuse Uliège)

Par ailleurs, ce questionnement sur la diversité de genre au sein du personnel d'accueil et d'encadrement n'est sans doute pas une condition suffisante pour en tirer de possibles bénéfices. En effet, il semble qu'une analyse des pratiques et de leurs effets soit nécessaire pour que cette composition mixte de genre devienne un levier. **L'effet de genre doit être débattu sans tabou, ou on prend le risque de renforcer les stéréotypes que chacun-e veut éviter dans les MA et les LREP.**

« C'est essentiel que toute fonction d'accueil soit clarifiée en équipe, et réfléchie dès le départ pour qu'elle soit incarnée par un homme ou une femme. De cette façon, lorsque la situation de la présence d'un homme dans l'équipe se présente, sa place sera d'autant plus naturelle. Mais la question des représentations du rôle d'un homme et d'une femme auprès des enfants doit être plus large que celle dans la fonction d'accueil, de manière à englober dans la réflexion, le regard des pères et des mères sur l'enfant, le regard de l'équipe sur les pères et les mères. »
(Conseillère pédagogique – ONE)

De plus, le représentant d'un milieu d'accueil, lors de cette même réunion, a attiré l'attention du groupe concernant **la distinction de genre qui peut être réalisée à l'égard du personnel masculin, que ce soit dans les fonctions d'encadrement et d'accueil, durant les communications orales et écrites** (« bonjour à toutes et à Damien »). Cela pourrait avoir un effet néfaste sur les relations qui s'établissent entre le personnel masculin et leurs collègues féminines. Cette distinction de genre pourrait mettre mal à l'aise le professionnel visé mais aussi créer des conflits au sein de l'équipe (jalousie, incompréhension, sentiment d'injustice...). Un lieu de rencontre va dans ce sens lorsqu'il a expliqué qu'il s'agissait d'être attentif et de considérer les différences au sein du personnel sans pour autant situer un-e quelconque accueillant-e dans une place particulière ou à part par rapport au groupe et à l'équipe. En distinguant l'accueillant-e par son genre, l'équipe estime aller à l'encontre de la diversité recherchée. Pour elle, l'accueillant homme est un plus dans un tout.

« C'était le cas (distinction de genre) et donc, la formule introductive des mails a été modifiée au niveau de la direction du département. Dans les crèches où il y a un puériculteur, je ne sais pas. » (Crèche 3)



***Pas seulement une question de composition mixte du personnel,
Mais surtout des manières de tirer parti de cette diversité sans stigmatiser.***

« C'est le même constat à l'ONE, très peu de coordinateurs masculins et lors des invitations, c'est aussi bonjour à toutes et à (prénom masculin) ; dès que les hommes sont deux, cela change ; ça devient toutes et tous. » (Coordinatrice accueil – ONE)

« Mettre le focus sur la différence n'aidera pas à l'inclusion... Ici, c'est clairement une question de gestion d'équipe. Si l'homme de l'équipe est considéré à part, comment l'équipe pourra-t-elle travailler la question des pères dans le milieu d'accueil. L'équipe aussi peut réfléchir à ses représentations sur la question du genre chez les professionnel·le·s de l'accueil. » (Conseillère pédagogique – ONE)

Tout au long du projet ONE Academy, des questions ont émergé au sein du groupe interéquipes : ne faudrait-il pas surtout s'intéresser aux fonctions professionnelles elles-mêmes, tout en considérant le genre des professionnel·le·s qui les remplissent ? Quelles interactions entre les facteurs liés au genre et à la fonction professionnelle ? Ne faut-il pas tenir compte du facteur genre dans le cadre d'une fonction professionnelle, sans nier par ailleurs les compétences que cette fonction requiert ?

« Je pense qu'on ne peut pas nier le facteur genre bien sûr, mais en faisant toujours primer le facteur des compétences professionnelles et HUMAINES ! » (Crèche 1)

Lors de la dernière réunion interéquipes, les trois lieux de rencontre ont marqué leur accord sur le fait que ce sont les fonctions professionnelles qui priment sur le genre des professionnel·le·s qui les remplissent. Un lieu de rencontre a souligné que cette vision n'empêchait pas de tenir compte des interactions ou liens entre ces fonctions et le sexe de l'accueillant·e. Pour cette équipe, l'idéal serait de fonctionner avec un couple (mixte) d'accueillant·e·s et de pouvoir valoriser la part masculine chez l'accueillante et inversement, la part féminine chez l'accueillant.

4.2.5 La question du genre dans le travail de réflexion en équipe, dans la formation, dans l'accompagnement, dans l'évaluation...

Au sein d'une équipe, la phase qui identifie les priorités de travail est un moment important lors de la construction d'une mise en action ou d'une mise en projet. À partir de l'analyse des pratiques réalisées durant la phase de lancement, ce dispositif a permis aux équipes d'émettre des idées, de débattre et de cibler une question précise sur ce qu'elles estiment prioritaire dans leur travail avec les pères. Enfin, les équipes ont été amenées à réfléchir à la démarche qu'elles souhaitaient utiliser pour se mettre en action, voire en projet.

4.2.5.1 Travailler la question du genre en équipe, une dimension indissociable des autres

Travailler la question du genre sans « genrisme »

Dans le cadre du projet ONE Academy, la question du genre a été l'élément central durant les réunions interéquipes. Elle permet d'éclairer de nombreuses situations sous un angle différent de celui qui est habituellement envisagé par les professionnel·le·s de terrain. L'analyse des expériences montre toutefois l'importance de rester vigilant afin d'éviter que les interprétations de ces expériences ne sombrent dans le « genrisme », c'est-à-dire de surinterpréter en termes de genre tous les comportements des familles (mères, pères et enfants). En effet, le genre ne définit pas entièrement une personne. **Son identité est plurielle et le genre n'en constitue qu'une facette qui ne peut pas être isolée des autres dimensions au risque de passer à côté de toute une série de variables (classe sociale, culture, compétences...) qui jouent aussi un rôle important, comme le montrent les résultats d'enquêtes à large échelle.**

« Je suis tout à fait d'accord sur la nécessité impérative de croiser différentes données outre le genre pour tenter de comprendre les choses : classe sociale, personnalité, diplôme, travail, dynamique de couple et familiale ainsi que famille élargie... et évidemment, le genre de l'enfant, sa place dans la fratrie, etc. » (Crèche 1)

« En tant qu'homme accueillant, je suis régulièrement confronté à un étonnement lorsque les mamans apprennent que j'ai des enfants. Cela a marqué une collègue qui a vu cette réaction. Nous n'avons pas encore creusé le pourquoi de cet étonnement qui n'est pas présent chez mes collègues. Les mamans sont très surprises quand je leur dis que j'ai des enfants. C'est vraiment : "Ah, oui ! Tu as des enfants ?". Elles ne font pas cette remarque à mes collègues. Et chaque fois je me dis, Il y a 10 ans, je me disais : "Oui, je suis jeune, c'est normal", mais aujourd'hui... cette excuse ne marche plus donc...". En fait, je ne m'étais jamais vraiment rendu compte de ça et je ne me suis jamais questionné là-dessus, mais là ça me questionne. Est-ce que c'est parce que je suis présent au sein d'un espace prévu pour enfant-parents et que je suis disponible, ou que je joue avec les enfants ? Est-ce que c'est ça qui fait que c'est interpellant, est-ce que si j'ai des enfants, je ne peux pas travailler ? Il y a peut-être de fausses questions là-dedans, mais c'est à creuser, vraiment. » (LREP 2)

Lors de la troisième réunion interéquipes, une sociologue, invitée en tant que personne-ressource, a d'ailleurs éclairé le groupe à ce sujet en présentant des résultats d'enquête à large échelle. Ces derniers ont montré l'importance de croiser la dimension du genre avec le profil socioculturel des familles (pères et mères). À titre d'exemple, les mères les plus déprimées sont souvent celles qui sont qualifiées et qui ont un emploi. Même si elles sont convaincues par l'idée d'égalité des sexes, elles expliquent

pourtant avoir dû prendre en charge les contraintes quotidiennes liées à l'arrivée de leur enfant car, dans leur couple, les impératifs de carrière ascendante de leur partenaire étaient indiscutables. À l'inverse, les pères les moins qualifiés seraient les plus dépressifs. Ne parvenant pas à endosser ce qu'ils estiment être leur rôle de gagne-pain, ces pères se sentent fragilisés et éprouvent des difficultés à garder une image positive d'eux-mêmes. Ces résultats mettent en évidence des dimensions à prendre en considération en tant que professionnel·le·s dans le travail avec les familles. En effet, en situation, il s'agit avant tout pour les professionnel·le·s d'accueillir chaque personne avec ses multiples appartenances et singularités... Et, par exemple, se rendre compte des effets que pourrait avoir sur certaines familles une demande pressante de participation élargie dans le lieu d'accueil sans prise en compte de leur contexte de vie...

« De nombreuses familles présentes au sein de notre espace sont composées de mères au foyer et du père avec une qualification (faible) dévalorisée. Les pères subissent-ils des pressions pour qu'ils sortent de la misère ? Quel est le rôle joué par la pression sociale ressentie par certains ? »

(LREP 2)

Cette précaution étant prise, s'intéresser à la question du genre permet un éclairage différent du travail quotidien, au niveau des relations et interactions : entre les enfants (filles et garçons) et les adultes mais aussi entre les professionnel·le·s et les parents (pères et mères). Travailler la question du genre à travers le prisme de la place des papas incite à tenir aussi compte de la place des mamans, des enfants, des professionnel·le·s et finalement, de l'entourage de l'enfant au sens large. On note qu'au sein du groupe interéquipes, le genre de l'enfant lui-même a souvent été oublié dans les données recueillies sur le terrain et par conséquent, peu pris en compte dans les analyses. Or, l'enfant est le premier acteur des situations quotidiennes dans lesquelles il est présent et le fait qu'il soit fille ou garçon peut sans doute avoir un effet sur les relations entre adultes quand celles-ci sont envisagées de manière triangulaire.

« Je retiens qu'on n'a pas pris en compte le genre de l'enfant dans notre analyse. Considère-t-on le papa d'un petit garçon de la même façon que le papa d'une petite fille ? » (Coordinatrice accueil – ONE)

Travailler la question du genre sans culturalisme

Au fur et à mesure des réunions, les acteurs impliqués dans le projet ont mis la question de la problématique de la culture en évidence. Si cette variable est intéressante et permet d'éclairer certaines situations, il y a un risque cependant de glisser dans le culturalisme, c'est-à-dire d'interpréter

de manière prédominante les comportements des familles (mères, pères et enfants) du seul point de vue culturel.

Si un milieu d'accueil ou un lieu de rencontre accueille majoritairement une population d'origine maghrébine, il serait réducteur d'affirmer que les membres de cette population vont penser et réagir de la même façon la question de la place des pères dans des situations similaires. En considérant cette population comme homogène, l'équipe tomberait dans une forme de culturalisme. Cependant, en tant que professionnel-le-s, il est important d'accorder une attention particulière au type de population accueillie au sein de la structure car cela permet, par exemple, d'obtenir des indications sur le milieu socio-culturel ou socio-économique de cette population. Mais surtout, il s'agit de reconnaître l'importance d'une approche et d'une rencontre qui reconnaît chacun dans sa singularité comme y invite le référentiel psychopédagogique "oser la qualité" « *En ce qui concerne la problématique de la diversité des cultures, notre approche privilégie une option "universaliste" qui met l'accent sur la richesse des échanges entre les groupes sociaux et entre les enfants différents. Une des options fondamentales que nous avons privilégiée dans l'approche de la prise en compte de la différence, c'est de la considérer comme l'une des modalités de l'individualisation. Accueillir les enfants, quel que soit le type de milieux d'accueil, c'est considérer chaque enfant comme une personne unique, apprendre à le connaître dans ses particularités et ajuster son comportement en fonction de ses caractéristiques, de ses forces et de ses éventuelles fragilités. De la même manière, les parents sont considérés comme des parents avec leurs appartenances culturelles, leurs registres particuliers et leurs difficultés de vie éventuelles* ». ²⁰ Option prise pour les milieux d'accueil de la petite enfance, elle semble partagée par les acteurs des LREP participant au projet.

Ainsi, **le défi est d'offrir un accueil individualisé à chaque famille, grâce auquel chaque personne est reconnue dans sa culture, son histoire singulière, sa conception particulière de la parentalité, de la paternité, de la maternité ainsi que des vécus qui leur sont associés.** Pour les trois lieux de rencontre, chaque rencontre devrait être considérée comme unique mais dotée de multiples dimensions.

« Cela implique différentes choses : une ouverture, une capacité à supporter l'incertitude, l'inconnu, une confiance suffisante en soi et en ses capacités que pour s'ouvrir, accueillir la diversité et se laisser surprendre... Tout cela peut être soutenu par des formations, car à mon sens, ne pas tomber dans le culturalisme implique aussi une connaissance et une compréhension d'autres cultures. La méconnaissance conduit souvent à des généralisations

²⁰ Accueillir les tout-petits : oser la qualité. Un référentiel psycho-pédagogique pour des milieux d'accueil de qualité. ONE-Fonds Houtman, 2002, p. 146

abusives qui, dans ce cas, peuvent prendre la forme de culturalisme. » (Étudiant-chercheur ULiège)

Travailler avec l'enfant et ses parents plutôt que sur ou pour ceux-ci

Outre le travail sur la question du genre, ce projet a amené les équipes à s'interroger sur le travail effectué avec les familles et les enfants : l'équipe souhaite-t-elle construire quelque chose avec eux, réaliser quelque chose pour ou sur eux ? **L'objectif pour les équipes serait de travailler avec les familles afin de dépasser la question de la prescription et ainsi ne pas imposer aux parents et aux enfants la « bonne manière » de faire et/ou de penser.** Le but est d'accepter le fait que pour accueillir favorablement l'enfant et ses parents, il est essentiel de les écouter, de les consulter, voire de les inclure (avec) pour tenter de mieux comprendre la diversité de leurs attentes, de leurs intérêts et de leurs besoins, même si *in fine* la décision peut revenir aux professionnel-le-s en fonction du processus décisionnel choisi par le service. Il faut noter que donner la parole aux parents ne signifie pas forcément que ces derniers se verront octroyer une part du pouvoir décisionnel, d'où l'importance pour l'équipe de clarifier les choses en amont auprès des parents et de leur faire comprendre le processus décisionnel en vigueur au sein du service. Lors de la dernière réunion interéquipes, un lieu de rencontre a expliqué qu'il prévoyait un moment durant chaque séance d'accueil où les parents avaient l'opportunité de donner à l'équipe leurs retours sur le fonctionnement, les activités et leur programmation.

Lorsqu'une équipe travaille sur un projet, elle peut proposer aux familles et aux enfants d'y participer pour favoriser la collaboration entre les acteurs présents au sein du service. Inclure les points de vue des enfants ne va pas de soi. En fait, les enfants apportent un éclairage intéressant sur la thématique travaillée si l'équipe prête une attention particulière à leurs paroles et à leurs actes quotidiens. À titre d'exemple, si l'équipe choisit de travailler les moments de transition, elle pourrait s'intéresser à la manière dont les enfants abordent eux-mêmes ce moment : quels sont les objets de transition qu'ils apportent à la crèche ? Que représente pour l'enfant arriver et/ou quitter la crèche avec ses parents (pères et/ou mères) ? Comment les enfants réagissent-ils à l'arrivée et/ou au retour d'autres parents (pères et/ou mères) ?

« Chaque membre de la famille devrait/pourrait être un acteur à part entière. Cependant, dans le quotidien, on laisse peu de place « consciente » aux apports des enfants. Les professionnel-le-s s'ajustent évidemment à ce qu'ils/elles perçoivent, analysent des comportements des enfants mais il est assez rare que des dispositifs prévoient explicitement et consciemment une participation effective des enfants dans les décisions qui les concernent. »
(Membre de la cellule CAIRN – ONE)

4.2.5.2 La question du genre en formation et dans le cadre du projet ONE Academy

La formation continuée, ponctuelle dans le parcours des professionnel·le·s, est complémentaire aux projets organisés dans le cadre d'ONE Academy qui est inscrit dans la durée (deux ans). **La formation continue, qui aborde la question de la place des pères, peut s'avérer un moyen intéressant pour élargir la réflexion avec d'autres professionnel·le·s des milieux d'accueil et des lieux de rencontre.** L'importance accordée à la formation continue nous a conduits à initier un contact avec le FRAJE²¹, opérateur agréé par l'ONE, qui traite la question de la place des pères depuis plusieurs années. Un lieu de rencontre a expliqué que leur cadre professionnel avait ses limites et que l'engagement était volontaire. De ce fait, cette équipe trouve qu'il serait nécessaire de réorganiser et de valoriser la formation continue.

« On est un projet en mouvement, un projet en réflexion, on est dans le domaine associatif, on se doit d'être tout le temps dynamique, de tout, rien n'est coulé dans le bronze, ça doit bouger, ça doit se remettre en question, c'était une super opportunité pour nous et vraiment si l'ONE Academy peut pousser à ça, pousser les travailleurs de terrain, ce sont des types qui n'ont pas forcément les compétences, les formations. Avoir un background avec des gens formés, avec des universitaires, leur permet de s'émanciper dans le travail, de mettre en avant leurs capacités, leurs compétences au jour le jour dans leur travail, c'est quelque chose qui est fort et qui est nécessaire, je pense. Et ça c'est un projet, de nouveau on parlait de projet institutionnel. » (LREP 3)

« Cette thématique fait partie de l'offre de formation continue privilégiée dans nos milieux d'accueil. » (Crèche 3)

Lors de la quatrième réunion interéquipes, la discussion s'est focalisée sur le problème de la formation initiale. Comme le secteur de la petite enfance est encore actuellement majoritairement féminin, **ne faudrait-il pas s'interroger sur la place du genre dans la formation à ces métiers ?** En effet, le programme de formation initiale pourrait avoir un impact sur la présence des hommes dans le secteur de la petite enfance : sensibilisation à l'orientation dans le métier, accompagnement professionnel et soutien à l'engagement ainsi qu'au maintien des garçons minoritaires dans la formation (cours et stages), etc. De ce fait, nous pensons que la question du genre mériterait d'avoir une place plus importante au sein de la formation initiale des professionnel·le·s de la petite enfance. La problématique des places des pères, inscrite dans la thématique du travail avec les familles, mériterait de figurer dans les programmes actuellement en cours de révision.

²¹ Korakas A., Lesage C. Des pères à la crèche. Fascicule à l'usage des professionnel·le·s de l'enfance, FRAJE, 2020. <https://www.fraje.be/fascicule-des-peres-a-la-creche/>

« Cela me paraît être un point d'attention important dans la formation initiale et continue des professionnel-le-s de l'accueil de la petite enfance, car nous sommes tout le temps en position de co-éducation et en collaboration constante avec les parents, papa et maman. [...] L'enjeu est maintenant la valorisation du métier à terme par un baccalauréat assorti de formations continues performantes pour développer de plus grandes qualifications du personnel travaillant dans les crèches (comme dans l'enseignement). » (Crèche 1)

« Je pense aussi qu'il y a la question de la formation initiale qui est apparue de manière continue en filigrane de ce projet. Dans mes représentations, il y a dans les métiers de la petite enfance l'accent qui est encore fort mis sur le lien mère-enfant, dans les théories de l'attachement par exemple. La recherche ONE sur le genre nous montre que le père est vu comme un accompagnant et un soutien de la mère, mais très peu accueilli en tant que père. » (Membre de la cellule SOUPA – ONE)

« Je suis convaincue que la formation initiale est un levier à activer, comme d'autres déjà relevés. Et il faut une combinaison de leviers pour réussir à ce que cela évolue... Je pense aussi qu'une communication attrayante et qui donne la place aux hommes pour choisir cette voie d'étude serait nécessaire. C'est en amont de la formation qu'on doit convaincre que les hommes aussi ont une place dans l'accueil professionnel du jeune enfant ! » (Conseillère pédagogique – ONE)



**Pas qu'une question de salaire,
Mais aussi des mesures facilitant l'identification des hommes au métier...**

4.2.5.3 Travailler la question du genre dans le cadre d'un accompagnement interne ou externe

L'accompagnement dans l'évaluation

Lors de la quatrième réunion interéquipes, le représentant d'un milieu d'accueil a expliqué que la question du genre était travaillée lors des évaluations individuelles avec les professionnel-le-s. S'il est intéressant de travailler cette question avec l'équipe, est-il pertinent d'aborder ce sujet lors d'une évaluation qui se déroule en présence restreinte du responsable et de l'employé, alors que le but premier de l'entretien est l'évaluation des compétences du travailleur ? Cela ne présente-t-il pas un risque de biais de désirabilité sociale ? La relation d'autorité entre la personne qui endosse la fonction

d'encadrement (d'autorité) et qui a réfléchi durant plusieurs mois aux questions de genre et celle qui assure une fonction d'accueil – moins impliquée dans le projet – peut être difficilement compatible avec un accompagnement professionnel. La question du genre ne peut être évaluée lors d'un entretien individuel par le personnel d'encadrement que si elle fait partie du socle de compétences à acquérir par le personnel d'accueil à la fin d'un processus de formation et d'accompagnement.

Travailler la question du genre n'est pas aisé puisque tout ce qui est relatif au genre se joue dans l'implicite et dans les détails de gestes quotidiens. Dans leur travail, les professionnel-le-s mobilisent – consciemment ou non – leur culture professionnelle et familiale, leur histoire personnelle, leurs expériences... et bien sûr leur genre. De plus, l'histoire des services, qui étaient et sont toujours un milieu de femmes, avec un implicite (in)conscient selon lequel la mère demeure la meilleure personne pour s'occuper du jeune enfant, reste ancré bien malgré les professionnel-le-s dans leurs représentations mentales. Comme ce contexte historique a un impact à la fois sur les professionnel-le-s et l'inconscient collectif, il est très difficile de travailler cette question de genre, qui semble implicite professionnel-le-s et agit donc insidieusement... Par conséquent, en tant que professionnel-le-s, le fait de se poser des questions et de prendre de la distance par rapport à ses pratiques et à ses expériences n'est sans doute pas une condition suffisante pour pouvoir en tirer de possibles bénéfices.

« Ce qui m'a marqué dans l'exposé de Mme Gavray, c'est vraiment le fait que travailler la question du genre n'est pas aisé, que tout se joue dans l'implicite, d'où l'importance de travailler cette question-là. Il est important de réfléchir aux détails des gestes quotidiens car c'est le cœur de la transmission d'une personne à l'autre. » (Crèche 2)

L'accompagnement grâce au support vidéo

Quand l'équipe encadrante accompagne les professionnel-le-s pour travailler la question du genre, **le support vidéo peut être particulièrement utile pour dépasser les convictions et analyser plus finement les effets des pratiques mises en place.** On note que d'autres outils de « rétroaction » peuvent être utilisés au sein des services. En fonction de la question qui est travaillée avec les professionnel-le-s, l'équipe encadrante peut adopter un type de documentation en particulier. Par exemple, la grille d'observation qui a été présentée lors de la première réunion interéquipes a permis de pointer la présence et/ou la participation des parents (pères et mères) à la fois lors des moments de transition au sein des milieux d'accueil et lors des moments de rencontre individuelle au sein des lieux de rencontre.

Lors de la quatrième réunion interéquipes, un milieu d'accueil avait choisi d'utiliser le support vidéo pour travailler la question liée aux places des pères lors des moments de transition (accueils et

retours). Après avoir visionné les séquences filmées au sein de cette structure avec tous les membres du groupe interéquipes, le puériculteur de ce milieu d'accueil a pointé le fait que les professionnel-le-s avaient parfois tendance à infantiliser les échanges lors des moments de transition avec les familles en changeant, par exemple, le ton de leur voix.

L'intérêt d'utiliser ce type d'outil a été mis en évidence à plusieurs reprises par les membres du groupe car il permet de mieux visualiser et documenter les pratiques relatives à la question du genre et d'analyser ensuite, en équipe et/ou de manière individuelle, les effets sur les pratiques d'accueil des familles²². Pour ces équipes, c'est l'occasion de s'interroger ensemble sur le sens qu'elles donnent à leurs pratiques, aux gestes qu'elles posent, à la signification qu'elles donnent elles-mêmes à ce qui guide, consciemment ou non, leurs attitudes, leurs gestes ou encore leurs choix pédagogiques. Et lorsque les séquences sont travaillées avec les professionnel-le-s de manière individuelle, c'est une manière de découvrir les préoccupations de chacun-e.

Lors de cette même réunion, le représentant d'un milieu d'accueil a pointé le fait qu'il était nécessaire d'expliquer aux professionnel-le-s le cadre dans lequel ces séquences étaient filmées pour permettre à la fois l'apprentissage et les échanges constructifs. Tout d'abord, il est important de définir la finalité, l'objectif poursuivi, ainsi que l'intention visée par l'utilisation de ce support mais aussi les modalités de captation et d'utilisation des données pour que les professionnel-le-s ne se sentent pas jugé-e-s ou évalué-e-s. De plus, en centrant l'objectif sur les enfants, en partant ainsi de ceux qui en sont les principaux bénéficiaires, il est plus facile pour les professionnel-le-s de prendre la distance nécessaire et d'évaluer les effets de leurs pratiques.

Le choix des séquences retenues a aussi toute son importance : qu'est-ce qui surprend ? Dans quelle mesure les pratiques filmées reflètent-elles les pratiques habituellement observées ? Comment comprendre ce qui se joue dans ces moments filmés ? Ces questions nous rappellent qu'il n'y a pas « une bonne pratique », mais une diversité de pratiques à comprendre dans leur contexte. L'enjeu est que les choix opérés par une réflexion collective puissent être encouragés, qu'ils puissent être réinterrogés et retravaillés au fil du temps, afin d'éviter que ces pratiques ne deviennent des « évidences » qui s'imposent et empêchent donc toute remise en question ou évolution.

L'équipe encadrante doit aussi être vigilante à ne pas biaiser le comportement des professionnel-le-s par le simple fait qu'ils/elles se sentent observé-e-s par une caméra. En effet, une présence physique derrière une caméra vidéo est suffisante pour modifier les comportements des professionnel-le-s. Lors de la quatrième réunion interéquipes, après avoir visionné une séquence filmée au sein de son milieu

²² EADAP (2011). Guide méthodologique ERATO, Accueillir la diversité dans les milieux d'accueil de l'Enfance (0-6 ans) : analyser, évaluer, innover. Ed. Le Furet, Strasbourg.

d'accueil, le puériculteur a exprimé son étonnement par rapport à l'atmosphère qui régnait au moment du retour d'un enfant avec sa famille. Habituellement, les échanges avec ces parents-là étaient plutôt fluides alors qu'en regardant cette séquence, il percevait une certaine tension de part et d'autre. Selon lui, le fait d'être filmé a eu un impact sur ce moment-là.

« L'outil vidéo est pour moi l'outil qui permet d'analyser le plus finement les comportements des parents et professionnel-le-s. Cependant, comment préparer/habituer les personnes à la caméra, et qui va filmer ? Ce sont des éléments plus compliqués à mettre en place qu'ils n'y paraissent... De plus, il faut un temps certain avant que cet outil ne biaise pas exagérément le comportement des uns et des autres. [...] Même, s'il ressort des questionnaires rentrés par les parents que ni les accueillant-e-s, ni les parents ne disent ressentir une différence dans l'accueil des papas et des mamans, l'utilisation de la vidéo me paraîtrait nécessaire pour objectiver le ressenti des uns et des autres. » (Crèche 1)

Lors de la dernière réunion interéquipes, deux lieux de rencontre ont souligné que l'outil vidéo n'était pas le support le plus approprié par rapport à leur contexte institutionnel (anonymat des enfants et des parents). Ils pointent d'autres moyens, plus porteurs dans leur contexte : l'utilisation de grilles, la mise en œuvre de réunions interéquipes ou encore de formations continues...

L'accompagnement externe

Pour pouvoir travailler la question du genre, **l'équipe encadrante pourrait aussi faire appel à une personne externe (psychopédagogue, coordinatrice accueil de l'ONE...) pour mettre en place un accompagnement psychopédagogique au sein des services.** Cet accompagnement aurait pour objectif d'observer les situations quotidiennes avec les professionnel-le-s, d'échanger sur leurs pratiques et de déboucher sur des prises de conscience, voire des pistes d'action pour l'avenir.

« Cette thématique, j'y suis également très sensible lors de mes visites et observations en crèche. Des journées pédagogiques devaient avoir lieu avec un opérateur extérieur. Elles ont dû être annulées avec la crise sanitaire mais seront reprogrammées. » (Crèche 3)

Les trois lieux de rencontre s'accordent pour dire qu'il serait intéressant d'organiser des supervisions et/ou des réunions interéquipes pour travailler une question comme celle du genre.

« Plus que toute autre démarche, s'engager dans une supervision, pour un lieu d'accueil et de rencontre enfant-parent, permet de questionner, de mettre au travail et de confronter les accueillants à ce qui est au cœur de la vie durant les permanences et à ce qu'est le moteur d'un accueil de qualité, c'est-à-dire à leur propre subjectivité en acte. » (LREP 1)

« Je reviens à cette histoire de supervision, moi je trouve que ça serait vraiment sympa si l'ONE pouvait déplacer une personne, je ne sais pas mais un système qui fait que, ne fut-ce qu'une fois de temps en temps, il y a une personne extérieure qui vient, pour débattre sur un sujet et on travaille dessus. » (LREP 1)

Cependant, les trois lieux ont souligné que les conditions dans lesquelles ils se trouvaient (horaires, disponibilités, volontariat, organisation, budget...) ne leur permettaient pas de pouvoir mettre en œuvre ce type d'action uniquement ciblée sur le genre. Par ailleurs, un de ces trois lieux a expliqué qu'il était difficile de prendre le temps d'échanger sur cette question-là durant les réunions d'équipe.

« Ce n'est même pas lié à la recherche je pense. Ce sont des éléments extérieurs par rapport aux contraintes du travail. Je pense à ma coordinatrice qui n'est pas engagée uniquement pour notre projet. Elle a plein de boulot à côté et manque donc de temps. Se mettre dans des conditions adéquates pour réfléchir au sujet, ça demande un réel effort. » (LREP 2)

« J'ai essayé de venir avec des personnes différentes aux réunions ONE Academy, mais ça n'a pas été évident. On ne peut pas faire l'économie de la prise en compte du contexte institutionnel dans l'investissement à cette recherche. Ici, nous sommes tous volontaires. Ce n'est pas notre activité principale, et même si certains s'y investissent depuis de nombreuses années, prendre du temps pour réfléchir les choses, en réunion mais aussi en dehors des réunions, ça demande de la disponibilité et ça nous enlève du temps sur le terrain. C'est du boulot, c'est ça en plus du reste. Même si c'est important, dans l'organisation, c'est quand même assez pesant. » (LREP 1)

« Ça s'est fait au début avec beaucoup d'investissement personnel de la part de la psychomotricienne. Moi, c'était plutôt, je travaille à temps plein, je le fais sur mes heures de travail mais elle, elle l'a fait en dehors de ses heures [...], ça c'est un petit peu le problème, si vous voulez c'est l'investissement pour la structure, vu les moyens qu'on a, ce n'est pas évident. Pour nous, ça demande un gros investissement financier, structurel. [...] Par exemple, on fait un projet d'encadrement avec des stagiaires, on a un subside pour les focus-groups. Quand le personnel va en focus-groups, on a un subside pour payer quelqu'un qui le remplace. C'est un exemple de choses qui sont mises en place par d'autres infrastructures pour soutenir justement les petites structures comme la nôtre, pour pouvoir mettre en place des choses qui font sens et qui améliorent justement nos pratiques. » (LREP 3)

« Je pense que le travail en réseau, avec des partenaires extérieurs, est un levier efficace. Aucune structure d'accueil ne peut disposer de toutes les ressources (humaines, matérielles, techniques...) en son sein. Il est donc important de pouvoir ouvrir ses portes et aller à la

rencontre de professionnel-le-s extérieur-e-s qui peuvent apporter des compétences complémentaires. » (Membre de la cellule CAIRN – ONE)

« La recherche a permis d'avoir des éclairages différents avec la présence des experts qui étaient invités lors des réunions interéquipes. Une recherche a été menée sur la place des futurs pères et un appel à projets va être mené avec le Fonds Houtman, en vue de soutenir des actions vers les (futurs) pères. Qui sait, dans l'accompagnement des services spécifiques, cette question pourrait être approfondie également, sur la question du genre... Mais cette question devrait être travaillée par l'ONE dans son ensemble, y compris en termes de communication vers l'extérieur ou d'engagement. » (Membre de la cellule SOUPA – ONE)

« Je pense que ce serait mieux si c'était une personne totalement extérieure, sans aucun lien avec la structure (Fraje par exemple) pour éviter tout jugement ou biais ? Ou encore, pourquoi pas, un anthropologue pour une observation fine et sans objectif "cadran" ou formatif, mais encore une fois ici pour encourager la réflexivité. » (Chercheuse ONE)

« Je trouve intéressant cette démarche en tant que Coordinatrice Accueil et en tant qu'Ariane (accompagnement d'autres Coordinatrice), je pense qu'il faudrait aussi sensibiliser et informer nos collègues sur le sujet afin d'avoir une approche cohérente. » (Coordinatrice accueil – ONE)

« C'est tout à fait le rôle d'accompagnement du coordinateur accueil avec ou sans le conseiller pédagogique. » (Conseillère pédagogique – ONE)

4.3 Conclusion

Travailler la question du genre – et particulièrement, les places des pères dans les milieux d'accueil et les lieux de rencontre – dans le cadre du projet ONE Academy, c'est reconnaître son caractère essentiel. Comme expliqué précédemment, travailler cette question n'a rien d'anecdotique (« La cerise sur le gâteau »). Même si les équipes, presque exclusivement féminines, n'avaient jamais formulé en amont de demande particulière pour travailler précisément cette question, le projet ONE Academy leur a donné l'occasion d'en faire un objet de réflexion professionnelle inscrit dans la durée. Cette réflexion à long terme n'aurait pas été possible dans le cadre d'une conférence ou d'une formation plus ponctuelle. Enfin, travailler cette question-là dans le cadre du projet ONE Academy, c'est reconnaître son impact durable sur les pratiques professionnelles quotidiennes de l'accueil.

« Nos équipes singulières doivent être soutenues dans la durée si l'on souhaite agir dans une optique de prévention et du bien vivre ensemble, dans le respect de toutes les différences. » (LREP 1)

« On ne mesure pas l'ampleur de ce travail tout de suite mais avec du recul, réfléchir sur cette question-là nous aura éclairé et soutenu ! C'est une question qui nous traverse, qui se travaille petit à petit et qui laisse des traces... » (Crèche 2)

Au-delà du projet ONE Academy, cette problématique des places des pères garde toute son importance dans le secteur de la petite enfance. En effet, le métier de puériculteur·rice/d'accueillant·e est principalement basé sur l'interaction humaine, notamment dans les relations qui s'établissent avec l'enfant et ses parents (pères et mères) dans leur diversité. Ces relations humaines, chacune singulière, subissent l'influence du genre de chacun de ses acteurs, d'où l'enjeu de pouvoir développer au sein même de chaque équipe une diversité consciente du genre. Ce projet pose la question : comment chacun·e envisagera-t-il/elle à l'avenir cette problématique au sein de ses pratiques quotidiennes ?

« Cette recherche-action nous a permis de nous focaliser sur la question du père et de l'intégrer dans nos questionnements quotidiens. [...] Notre vision du père s'est flexibilisée tout comme ce que nous renvoyons comme image du père au sein des échanges avec les familles. Nous n'avons pas pu augmenter significativement la venue du père mais nous l'avons rendu davantage présent à travers nos échanges avec les mères, nos affiches, nos réunions. » (LREP 2)

« Nous retenons l'importance de tenir compte davantage de l'évolution des familles et de leur diversité dans la prise en charge des enfants. » (Crèche 3)

« Il est important que des hommes s'investissent dans l'accueil de la petite enfance, malgré les difficultés rencontrées par un homme pour trouver sa place dans un monde quasiment exclusivement féminin. Les enfants en premier ont besoin de vivre des expériences éducatives différentes avec des hommes (enrichissement) autant qu'avec des femmes, mais bien sûr à compétences égales. » (Crèche 1)

L'élaboration d'une plateforme sur le site internet de l'ONE et une valorisation plus systématique des ressources de formation continue, sans oublier le travail en amont en formation initiale des professionnel·le·s de l'enfance, sont certainement des moyens pour pérenniser et développer les acquis... Quelle que soit la problématique traitée dans ONE Academy, il s'avère important de veiller à rechercher cette articulation entre les actions ONE Academy et celles des opérateurs de formation initiale et continue, de recherche ainsi que de valoriser leurs contributions respectives.

« Nous espérons que d'autres types de projets verront le jour afin de permettre un travail conjoint entre experts et professionnel·le·s de terrain au sein de la petite enfance. Concernant les lieux de rencontre enfants-parents, nous pensons qu'un travail de réseau et d'échange est vraiment nécessaire pour améliorer nos pratiques et les mettre en valeur. » (LREP 3)

Références bibliographiques

- Appell, J.-R. (2006). Un homme à la crèche. *Spirale*, 38, 21-24. <https://doi.org/10.3917/spi.038.0021>
- Bereni, L., Chauvin, S., Jaunait, A., & Revillard, A. (2013). Introduction aux études sur le genre. De Boeck.
- Blanc, M.-C., & Bonnabesse, M.-L. (2008). L'évolution de la place des parents dans les établissements d'accueil de jeunes enfants. *Spirale*, 48, 115-129. <https://doi.org/10.3917/spi.048.0115>
- Blöss, T., & Odena, S. (2005). Idéologies et pratiques sexuées des rôles parentaux : quand les institutions de garde des jeunes enfants en confortent le partage inégal. *Recherches et prévisions*, 80, 77-91. <https://doi.org/10.3406/caf.2005.2146>
- Bosse-Platière, S., Dethier, A., Fleury, C., & Loutre-Du Pasquier, N. (2011). *Accueillir le jeune enfant : un cadre de référence pour les professionnel-le-s*. Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.bosse.2011.01>
- Braeuner, J. (2014). Égalité, genre et différences sexuées. In F. Hauwelle, M.-N. Rubio & S. Rayna (Eds.), *L'égalité des filles et des garçons dès la petite enfance* (pp. 49-66). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.rubio.2014.01.0049>
- Brogère, G. (2005). Parents et professionnel-le-s face à l'accueil et à l'éducation du jeune enfant. In G. Brogère & S. Rayna (Eds.), *Accueillir et éduquer la petite enfance. Les relations entre parents et professionnel-le-s* (pp. 9-23). INRP.
- Brogère, G., & Rayna, S. (2005). *Accueillir et éduquer la petite enfance. Les relations entre parents et professionnel-le-s*. INRP.
- Brugilles, C., & Sebille, P. (2013). Le partage des tâches parentales : les pères, acteurs secondaires. *Informations sociales*, 176, 24-30. <https://doi.org/10.3917/inso.176.0024>
- Camus, P., Dethier, A., & Pirard, F. (2012). Les relations familles-professionnelles de la petite enfance en Belgique francophone. *Revue internationale d'éducation familiale*, 32, 17-33. <https://doi.org/10.3917/rief.032.0017>
- Cap-Sciences humaines UCL. (2010). *Genre et métiers de la petite enfance chez les travailleurs du secteur*. Louvain-la-Neuve, Belgique.
- Chaplain, D.-L., & Custos-Lucidi, M.-F. (2001). *Les métiers de la petite enfance. Des professions en quête d'identité*. Syros.
- Clerget, J. (2018). Papas d'aujourd'hui : figures et portraits. *Spirale*, 85, 13-23. <https://doi.org/10.3917/spi.085.0013>

- Cornish, F. (2004). Making 'context' concrete: a dialogical approach to the society-health relation. *Journal of health psychology*, 9 (2), 281-294.
- Delforge, S. (2008). Le genre de la fonction parentale. Une analyse de la presse des professionnels (les) de l'enfance. In N. Coulon & G. Cresson, *La petite enfance. Entre familles et crèches, entre sexe et genre* (pp. 109-128). L'Harmattan.
- De Montigny, F., & Lacharité, C. (2012). Perceptions des professionnels·le·s de leurs pratiques auprès des parents de jeunes enfants. *Enfances, familles, générations*, 16, 53-73. <https://doi.org/10.7202/1012801ar>
- Dermott, E., & Miller, T. (2015). More than the sum of its parts? Contemporary fatherhood policy, practice and discourse. *Families, Relationships and Societies*, 4(2), 183-195. <https://doi.org/10.1332/204674315X14212269138324>
- De Ridder, G., Céroux, B., & Bigot, S. (2004). Les projets d'implication paternelle à l'épreuve de la première année. *Recherches et prévisions*, 76, 39-51. <https://doi.org/10.3406/caf.2004.2784>
- Derrier-Sanlaville, A. (2018). Papa... *Spirale*, 85, 42-43. <https://doi.org/10.3917/spi.085.0042>
- European Commission Thematic Group on Early Childhood Education and Care Quality (2014).
- Franssen, A., Marquis, N., & Degraef, V. (2017). *Le métier de Travailleur Médico-Social à l'ONE. Un héritage en devenir*. Recherche à propos de l'identité professionnelle des TMS de l'ONE. ONE. <http://hdl.handle.net/2078/188575>
- Guzzo, K. B. (2011). New father's experiences with their own fathers and attitudes toward. *Fathering*, 9(3), 268-290. <https://doi.org/10.3149/ft.0903.268>
- Hugon, M.-A., & Hardy, M. (2006). Susciter des dynamiques de découverte et de changement. *Recherche et formation*, 51, 57-72. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.483>
- Jean-Dit-Pannel, R. (2019). Quelle place pour les pères en périnatalité ? Des « groupes de papas » en crèche. In D. Mellier (Ed.). *Quelles psychothérapies pour les bébés ?* (pp. 173-190). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.melli.2019.01.0173>
- Kammenou, A., & Agnostopoulos, L. (2011). Les relations entre les professionnelles, les familles et les enfants. In EADAP (Ed.). *Accueillir la diversité dans les milieux d'accueil de l'enfance (0-6 ans), analyser, évaluer, innover, Guide méthodologique Erato. Supplément à la revue Le Furet*, 9-23.
- Kemal Tekin, A. (2012). Father involvement in early childhood education. In Challenging Education for Future Change [Symposium]. ICER 2012, KKU, Thailand. <https://doi.org/10.13140/2.1.4349.8883>

- Korff-Sausse, S. (2013). Quelle place pour les pères ? *Contraste*, 37, 173-184.
<https://doi.org/10.3917/cont.037.0173>
- Lagabriele, C., Vonthron, A. M., Pouchard, D., & Magne, J. (2011). L'intention de se maintenir dans une carrière atypique : quels déterminants individuels et contextuels ? *Psychologie du travail et des organisations*, 17(2), 193-209. [https://doi.org/10.1016/S1420-2530\(16\)30126-1](https://doi.org/10.1016/S1420-2530(16)30126-1)
- Lamour, M. (2004). Co-construire la paternité : une expérience de recherche-action-formation à la crèche. In J. André & C. Chabert (Eds.), *L'oubli du père* (pp. 87-119). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.chabe.2004.01.0087>
- Lamour, M. (2013). *La paternité et ses troubles*. Fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique.
<https://www.yapaka.be/sites/yapaka.be/files/publication/ta-66-paternalite-lamour-web-1.pdf>
- Latuillière, M. (2018). Des papas et des bébés crèchent à La Friche. *Spirale*, 85, 51-65.
<https://doi.org/10.3917/spi.085.0051>
- Le Guillou, G. (2020a). La place du père. Au carrefour d'enjeux de société. *Métiers de la petite enfance*, 26(277), 15. <https://doi.org/10.1016/j.melaen.2019.11.004>
- Le Guillou, G. (2020b). La place du père. Regards de pères sur les modes d'accueil de leurs enfants. *Métiers de la petite enfance*, 26(277), 23-25. <https://doi.org/10.1016/j.melaen.2019.11.004>
- L'Escabelle, & Robineau, C. (2010). *Désirs de pères : images et fonctions paternelles aujourd'hui*. Érès.
<https://doi.org/10.3917/eres.escab.2010.01>
- Long, S. (2008). Pères en crèches : ces sympathiques inconnus. *Le sociographe*, 27, 96-106.
<https://doi.org/10.3917/graph.027.0096>
- Maïlat, M. (1996). Le regard des professionnel-le-s. *Informations sociales*, 56, 43-44.
- Moisset, P. (2020). La place du père. Les pères sont des mères comme les autres. *Métiers de la petite enfance*, 26(277), 16-19. <https://doi.org/10.1016/j.melaen.2019.11.004>
- Musatti, T., & Rayna, S. (2010). Parents-professionnelles. Rapports de pouvoir, savoirs sur la petite enfance et relations interpersonnelles en crèches. In G. Brougère (Ed.), *Parents, pratiques et savoirs au préscolaire* (pp. 115-134). Peter Lang.
- Neyrand, G. (2014). Les pères face aux professionnel-le-s : une place à élaborer. *Métiers de la petite enfance*, 20(211), 23-24.
- Neyrand, G. (2019). *La mère n'est pas tout !* Érès.

- Neyrand, G. (2000). *L'enfant, la mère et la question du père. Un bilan critique de l'évolution des savoirs sur la petite enfance*. PUF.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2001). *Starting Strong I. Early Childhood Education and Care*. Paris, France: Organisation for Economic Cooperation Development.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2006). *Starting Strong II. Early Childhood Education and Care*. Paris, France: Organisation for Economic Cooperation Development.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2012). *Starting Strong III. A quality toolbox for early childhood education and care*. OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2015). *Starting Strong IV. Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care*. Paris, France.
- Organisation for Economic Cooperation Development (2017). *Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*. Paris, France: Organisation for Economic Cooperation Development.
- Peeters, J. (2006). *Participation des parents. Les pères sont également concernés. Un outil de travail destiné à encourager et à renforcer la participation des pères dans les milieux d'accueil*. VBJK, PBD Stad Gent, Flora asbl.
- Peeters, J. (2007). Including men in early childhood education: Insights from the European experience. *New Zealand Research in Early Childhood Education*, 10, 15-24.
- Pépion, M. (2020). La place du père. Accompagner la parentalité. *Métiers de la petite enfance*, 26(277), 20-22.
- Pirard, F. (2011). From the curriculum framework to its dissemination: the accompaniment of educational practices in care facilities for children under three years. *European Early Childhood Education Research Journal*, 9(2), 253-266. <http://hdl.handle.net/2268/98333>
- Pirard, F. (2013). De la production de référentiels à l'accompagnement des pratiques éducatives dans les services de la petite enfance. In S. Rayna & C. Bouve (Eds.), *Petite enfance et participation – Une approche démocratique de l'accueil* (pp. 259-274). Toulouse : Eres. <http://hdl.handle.net/2268/143295>
- Pirard, F. (2014). Oser la qualité, un référentiel en Fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique et son accompagnement. In S. Rayna, C. Bouve & P. Moisset (dir.), *Un curriculum pour un accueil de qualité de la petite enfance* (p. 121-145). Toulouse : Erès. <http://hdl.handle.net/2268/173855>

- Pirard, F. (à paraître). La(les) recherche(s) en éducation à la petite enfance et la pratique. In J. Lehrer, N. Bigras, A. Charron & I. Laurin (Eds.), *La recherche en éducation à la petite enfance : origines, méthodes et applications*. Presses de l'université de Québec.
- Pirard, F., Dethier, A., François, N., & Pools, É. (2015). *Les formations initiales des professionnel-le-s de l'enfance (0-12 ans) et des équipes d'encadrement : enjeux et perspectives*. Office de la Naissance et de l'Enfance (ONE).
- Pirard, F., Camus, P., & Barbier, J.-M. (2018). Professional development in a competent system: An emergent culture of professionalization. In M. Fler & B. van Oers, *International handbook of early childhood education* (pp. 409-426). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-024-0927-7_17
- Pirard, F., Delaval, E., & Goossens, X. (2017). *Les voyages d'étude dans l'accompagnement professionnel : le cas de visites de crèches à Gand*. Journée d'étude Petite enfance : voyager, apprendre, changer, Paris, France.
- Pirard, F., Rayna, S., & Brougère, G. (Eds.). (2021). *Voyager en petites enfances : apprendre et changer*. Érès.
- Pirard, F., Glesner, J., Genette, C. & Maulet, N. (à paraître). Praticiens, chercheurs, responsables politico-administratifs ensemble dans la construction de savoirs : l'étude d'un dispositif de recherche-action-formation dans l'accueil de l'enfance. Canalpsy, 2021.
- Pirard, F., Schoenmaeckers, P., & Camus, P. (2015). Men in childcare services: From enrolment in training programs to job retention. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(3), 362-369. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1043810>
- Reuillard, P. (2008). La préoccupation paternelle... primaire du père suffisamment bon. *Le journal des psychologues*, 263, 51-54. <https://doi.org/10.3917/jdp.263.0051>
- Rohrmann, T. (2014). « Davantage d'hommes dans les Kitas » en Allemagne. Renforcement des stéréotypes ou chance pour l'égalité des sexes ? In F. Hauwelle, M.-N. Rubio & S. Rayna (Eds.), *L'égalité des filles et des garçons dès la petite enfance* (pp. 107-128). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.rubio.2014.01.0107>
- Rohrmann, T. (2019). The role of male caretakers and pre-school teachers for father involvement in ECEC. *Global Education Review* 6(1), 26-39.
- Schauder, C., & Noël, R. (2017). Construction et co-construction de la paternité : « pendant que ma femme porte dans son ventre un bébé, je fais pousser un papa dans ma tête ». In N. M.-C. Glangeaud-Freudenthal & F. Gressier (Eds.), *Accueillir les pères en périnatalité* (pp. 101-110). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.glang.2017.01.0101>

- Sellenet, C. (2005). *Les pères vont bien ! Comment les hommes affirment et assument aujourd'hui leur paternité*. Flammarion.
- Sharmahd, N., & Pirard, F. (2017). Relation professionnel-le-s/familles dans l'accueil des enfants de 0 à 3 ans : risques et potentiels des incertitudes. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 42, 155-172. <https://doi.org/10.3917/rief.042.0155>
- Society for the Development and Creative Occupation of Children (2011). *Accueillir la diversité dans les milieux d'accueil de l'enfance (0-6 ans) : analyser, évaluer, innover*. Coproduction de l'EADAP (Athènes), l'IEDPE (Paris), l'Université de Split, le CNR de Rome et l'ONE (Bruxelles), avec le soutien de la Fondation B. Van Leer, *Grandir à Bruxelles - Le Furet 8* (guide traduit en anglais, italien, grec et croate).
- Vandenbroeck, M. (2009). *In verzekerde bewaring: Honderdvijftig jaar kinderen, ouders en kinderopvang*. SWP.
- Vandenbroeck, M., & Roets, G. (2010). Une coéducation possible en contexte d'asymétrie : les mères migrantes et les crèches. In S. Rayna, M.-N. Rubio & H. Scheu (Eds.), *Parents-professionnel-le-s : la coéducation en questions* (pp. 105-118). Érès.
- Verba, D. (2001). *Le métier d'éducateur de jeunes enfants*. Syros.

Conclusions axes 1 et 2

L'objectif du projet commun « *Être et devenir un père, ça se soutient ...Quelles implications pour les acteurs de première ligne ?* » était de questionner la place du père dans les relations pères et professionnel-le-s de l'enfance. Le but était de décrire et de comprendre le vécu paternel et d'identifier les manières dont les professionnel-le-s peuvent considérer ce vécu au cours de la période périnatale, et plus largement, à mesure que les enfants grandissent en portant attention à ce qu'il se passe dans des services à l'enfance (crèches, LREP).

A travers l'utilisation de méthodologies différentes mais complémentaires (méthode expérimentale pour l'axe 1 / recherche-action-formation pour l'axe 2), nous avons identifié les freins, mais aussi les facilitateurs des relations établies entre les professionnel-le-s de l'enfance et les pères. L'axe 1 a souligné l'importance de considérer les spécificités paternelles en période périnatale et a permis de développer un guide à destination des professionnel-le-s qui les invite à réfléchir sur la manière de favoriser les échanges entre les pères et les professionnel-le-s de la périnatalité. Ce guide permet de les informer sur les spécificités du vécu paternel et leur permet d'avoir des repères dans l'identification d'éventuelles vulnérabilités psychologiques durant cette période. L'axe 2 a quant à lui mis en évidence l'importance d'accompagner la réflexion des acteurs de terrain sur la problématique de la place (des places) des pères dans les crèches et les LREP. Cet accompagnement passe par la formation continue intra et/ou extra muros, la supervision, mais aussi la participation à des dispositifs en réseau où l'ONE a la possibilité d'intervenir bien au-delà du cadre délimité de la recherche. Il interpelle les actions à mener en amont dès la formation initiale dans une perspective d'investissement dans le développement professionnel. Il soulève la question cruciale des conditions de professionnalisation dans un secteur où les temps de réflexion et d'analyse des pratiques ne sont pas reconnus, où les statuts des professionnel-le-s sont encore précaires et peu compatibles avec un investissement dans des dynamiques de projet pourtant exigées par les prescrits. Sur cette problématique des places des pères comme sur beaucoup d'autres dans le secteur de l'enfance, l'inventivité et les compétences réflexives des professionnel-le-s de terrain, dont ont fait preuve tous les participant.e.s au dispositif ONE Academy, sont indispensables à la mise en place d'actions fondées et ajustées à leur contexte, que celles-ci portent sur le script institutionnel, les aménagements de leurs environnements, les modes de communication écrits et oraux, l'organisation du travail et la gestion des ressources humaines davantage reconnues dans leur diversité. Il est essentiel de les reconnaître davantage dans le cadre des autres projets soutenus par l'ONE Academy, mais aussi plus largement par une gouvernance davantage inscrite dans un système compétent (Urban et al., 2011). Les résultats de ce premier projet

soutenu par l'ONE Academy le démontrent clairement et ouvrent des pistes prometteuses pour l'avenir proche.

Si nous avons souligné l'importance de la considération du vécu du père par les professionnel-le-s, il semble maintenant important de développer des recherches futures pour approfondir la thématique, notamment en développant davantage les points de vue des pères. Il semble en effet important aujourd'hui de reproblématiser la place (les places) qu'ils veulent prendre tout en considérant leurs spécificités et leurs besoins. Il convient également d'être particulièrement attentif aux vulnérabilités psychologiques qu'ils peuvent présenter au regard du risque d'effets délétères de la détresse paternelle sur le développement des enfants. Dans une démarche interdisciplinaire, en complément à la voix des professionnel-le-s, il importe aussi d'entendre et de décoder celles des premiers concernés, les pères reconnus dans leur diversité.

Enfin, les collaborations avec les professionnel-le-s de terrain ont mis en lumière l'importance de continuer les recherches sur cette thématique en associant praticien ne s de la recherche des universités, de l'ONE et praticien ne s de l'enfance pour réfléchir ensemble sur nos représentations et sur nos pratiques effectives. Générant des tensions entre les enjeux de la recherche et ceux de l'action (Pirard, à paraître), cette coopération ne va pas de soi, mais elle est essentielle au regard du risque accru d'imposer arbitrairement des recommandations de bonnes pratiques peu flexibles qui s'adaptent difficilement au contexte et à la grande variabilité des modes d'exercice des professionnel-le-s de la parentalité. Si nous encourageons ce type de démarche, nous reconnaissons aussi que la mise en place des recherches collaboratives nécessite des conditions qui sont difficiles à assurer. En effet, au-delà des contraintes de terrain relevées ci-dessus, le temps de coordination des équipes est souvent très limité (reconnu actuellement pour ¼ temps) et ne comprend pas de temps de recherche. Ce temps de recherche est pourtant indispensable pour ce type de collaboration et permettrait par ailleurs des interventions de terrain.

Annexes

AXE 1

1. Guide à destination des professionnel-le-s de première ligne

Le guide est disponible sur le site de l'ONE ou sur simple demande à l'adresse : oneacademy@one.be

<https://www.one.be/professionnel/recherches/one-academy/>



2. Article de synthèse – Revue Périnatalité

Impliquer, informer et soutenir les pères durant la période périnatale

Involve, inform and support fathers during the perinatal period

Labalestra, M., Culot, S., Gaugue, J. (Université de Mons)

Périnatalité, 2021/1 (vol 13), pages 46 à 53.

<https://www.cairn.info/revue-perinatalite-2021-1-page-46.htm?contenu=article>

Article complet disponible sur demande : oneacademy@one.be

Résumé

La littérature s'accorde sur l'idée que l'accompagnement du père en période périnatale doit être repensé en fonction de ses attentes et de ses besoins spécifiques. Les enjeux étant considérables au regard du risque de développement de vulnérabilités paternelles et de leurs effets délétères sur le développement de l'enfant, nous proposons dans cette synthèse, des pistes de réflexion pour impliquer, informer et soutenir les pères durant cette période.

Abstract

Literature review reveals that the father's support during the perinatal period must be rethought according to his expectations and specific needs. The stakes being high regarding the risk of developing paternal vulnerabilities and their negative impact on child development, we therefore bring, in this synthesis, ideas and thoughts to involve, inform and support fathers during this period.

Mots clés

Paternité, vécu du père, accompagnement périnatal

Key words

Fatherhood, father's experience, perinatal support

3. Autres valorisations

Communications orales :

Culot Stéphanie, Labalestra Mélanie, Mauroy Anthony, Gaugue Justine, "Détresse psychologique paternelle en post-partum immédiat et tardif : Quelles pistes pour les interventions de première ligne ?" in "La qualité de vie au cœur des soins de première ligne : Evaluations, applications et perspectives", Liège, Belgique (2019).

(Pas d'abstract disponible)

Culot Stéphanie, Gaugue Justine, "Vulnérabilité psychique des pères en post-partum: détresse psychologique et ressources en population francophone" in "12th International Congress and 17th National of Clinical Psychology" , Santander, Espagne (2019).

Abstract

Introduction : Si la période périnatale est reconnue pour favoriser l'émergence de troubles psychopathologiques chez la mère, ceux-ci sont encore trop peu évalués du point de vue du père. On estime pourtant qu'un père sur dix souffre de dépression périnatale entre le premier trimestre de grossesse et la première année de post-partum (Paulson & Bazemore, 2010). La prévalence des troubles anxieux peut quant à elle s'élever jusqu'à 18% en post-partum (Leach, Poyser, Cooklin & Giallo, 2016). Toutefois, l'étude de ces troubles ainsi que de leurs facteurs de protection et de vulnérabilité tend à manquer, surtout en population francophone.

Objectifs : Les objectifs de cette étude sont donc de repérer la présence de détresse psychologique (dépression et anxiété) dans un échantillon de pères francophones, en post-partum immédiat et tardif, ainsi que de déterminer les éventuels facteurs favorisant cette détresse.

Méthode : Un ensemble d'auto-questionnaires est administré à deux temps du post-partum (5 jours et 3 mois) afin d'évaluer la dépression (Edinburgh Postpartum Depression Scale), l'anxiété (State-Trait Anxiety Inventory), le stress perçu (Perceived Stress Scale), l'estime de soi (Rosenberg Self-Esteem Scale) la sphère sociale (Sarason's Social Support Questionnaire), l'ajustement conjugal (Dyadic Adjustment Scale) et une série de variables sociodémographiques.

Résultats : Les résultats préliminaires (N=86) démontrent pour l'instant la présence d'une certaine vulnérabilité au sein de l'échantillon, en post-partum immédiat. La communication permettra de présenter la suite des résultats, notamment en post-partum tardif, et l'évolution des patterns entre les deux temps de la recherche.

Conclusion : Les perspectives cliniques de la recherche seront mises en avant, notamment en ce qui concerne l'importance du dépistage des difficultés paternelles en périnatalité, et des moyens mis en place pour y parvenir.

Références :

- Leach, L. S., Poyser, C., Cooklin, A. R., & Giallo, R. (2016). Prevalence and course of anxiety disorders (and symptom levels) in men across the perinatal period: A systematic review. *Journal of Affective Disorders, 190*, 675-686.
- Paulson, J., & Bazemore, S. (2010). Prenatal and postpartum depression in fathers and its association with maternal depression: A meta-analysis. *JAMA, 303*(19), 1961-1969.

1. Charte

Charte de travail dans le cadre des réunions interéquipes relatives aux échanges et à l'analyse des pratiques du projet ONE ACADEMY²³

Introduction

Les réunions interéquipes organisées par l'Université de Liège et l'ONE sont des temps d'échanges et d'analyse des pratiques entre responsables et accueillant-e-s de différentes équipes. Le but des réunions interéquipes est d'abord de soutenir chaque participant (responsable, AS, infirmière, psychologue... et accueillant-e-s) des équipes partenaires (LREP et MA) dans l'élaboration de leur projet au niveau de :

- * l'identification de plusieurs objectifs qui auront été fixés en équipe,
- * l'atteinte de ces objectifs dans leur projet d'action relatif à la place accordée aux pères.

Ensuite, ces réunions interéquipes pourront déboucher sur des pistes d'action et de réflexion contextualisées communicables à d'autres professionnel-le-s et sur des publications scientifiques. Il est à noter que des personnes ressources interviendront lors de certaines réunions interéquipes, notamment une psychologue (UMons), une anthropologue (ULiège) et une sociologue (ULiège).

Concernant le processus des réunions interéquipes

Le travail se réalise à partir des apports (questions, attentes, expériences, ...) de chaque milieu d'accueil/chaque lieu de rencontre enfants et parents. Nous cherchons ensemble. Nous partageons nos idées, nos ressources et nos contraintes et nous essayons de transformer nos contraintes en ressources, d'intervenir sur les éléments sur lesquels chacun peut avoir prise selon son niveau de responsabilité. Il s'agit d'une démarche de co-construction.

Entre les réunions interéquipes, un travail se réalise au sein des équipes partenaires : retour des outils et contenus travaillés, préparation en vue de la rencontre suivante, expérimentation, travail sur le projet que le MA et le LREP ont choisi. Ce travail est indispensable car il contribue :

- * d'une part, à concrétiser le projet dans les pratiques quotidiennes,
- * d'autre part, à nourrir les réflexions du groupe interéquipes par le récit et l'analyse des expériences, des questions des uns et des autres.

Le projet comprend quatre temps différents :

- * Un **temps préliminaire** consacré à l'engagement dans le projet (document des motivations) et à la prise de décision en équipe sur la participation ou non à celui-ci en mars 2019.
- * Un **temps de lancement dans le projet** avec une réflexion sur les relations parents-professionnel-le-s et plus précisément, une auto-évaluation par rapport à la place accordée aux pères dans l'équipe de mars 2019 à juin 2019. La question centrale est la suivante : « *Quelle place votre équipe accorde-t-elle aux parents et plus particulièrement, aux pères ?* »
- * Un **temps de mise en projet sur un objet plus ciblé** qui vise l'ajustement/l'aménagement²⁴ des pratiques de septembre 2019 à février 2020. La question centrale est la suivante : « *Que voudriez-*

²³ Charte inspirée de la charte de travail dans le cadre des ateliers d'échanges des pratiques ONE – Namur.

²⁴ Point à discuter lors de la réunion du 24/01/19 avec les acteurs de l'ONE.

vous confirmer/renforcer/améliorer pour favoriser la relation parents/pères-professionnel-le-s dans votre équipe ? »

- ★ Un **temps de bilan** de février 2020 à juin 2020. La question centrale est la suivante : « *Quels leviers tirez-vous de l'expérience ?* »

Les équipes partenaires donnent un accord de principe sur le fait de participer aux quatre temps de ce dispositif. Cependant, elles ont la possibilité, à toutes les étapes du projet, de renoncer à ou de mettre fin à leur participation sans devoir communiquer le motif conformément aux exigences éthiques de la recherche. Les démarches proposées, pour favoriser une réflexion d'équipe sur l'engagement dans le projet en amont, devraient toutefois limiter les retraits et faciliter une participation à l'entièreté du processus.

L'équipe d'ULiège et de l'ONE s'engagent à proposer un planning du dispositif des réunions interéquipes qui permettent d'inscrire la réflexion autour de la place du père dans la globalité du projet institutionnel de chaque équipe.

Pour chaque étape, l'équipe d'ULiège s'engage à proposer des outils supports qui aident les équipes à documenter leurs pratiques, à débattre en équipe sur leur projet, ce qui rend possible l'expression de points de vue différents, voire de désaccords.

Avant chaque réunion interéquipes, l'équipe d'ULiège réalisera une synthèse des résultats que chaque équipe lui aura communiquée. Parallèlement, les équipes (MA et LREP) réaliseront des observations et consacreront un temps spécifique au projet en réunion d'équipe en amont et en aval des réunions interéquipes. Elles en communiqueront les résultats à l'équipe d'ULiège. L'enjeu de ce travail est d'inscrire les projets dans la durée. En effet, la littérature montre notamment que la transformation des pratiques professionnelles et l'élaboration de critères partagés nécessitent l'adhésion de l'ensemble des acteurs concernés au projet (sans exclusion), son inscription dans la globalité du projet institutionnel, le développement de controverses ainsi qu'une planification adéquate du temps.

Concernant la participation aux réunions interéquipes

Pour mener cette réflexion tous ensemble, il est nécessaire que chacun(e) s'implique un maximum. Il importe que des conditions et des moyens soient mis en œuvre dans les MA et les LREP pour faciliter la participation des uns et des autres.

Lors des réunions interéquipes, il est nécessaire que chaque équipe dispose d'une double représentation, à savoir une personne qui occupe une fonction de responsable et une personne qui est en charge d'une fonction d'accueil auprès des enfants.

Les dates étant connues longtemps à l'avance, il y a lieu de prévoir dans chaque équipe les modalités de remplacement des personnes et d'anticiper un scénario (renfort éventuel, suppléance, réorganisation des horaires, ...) au cas où un autre membre de l'équipe devait être malade afin que les conditions d'accueil des enfants et des parents soient garanties.

En effet, la participation à une réunion interéquipes n'est pas une faveur faite à une personne (pour se changer les idées par exemple) mais bien une mission confiée à cette personne pour aider à l'analyse, nourrir la réflexion d'équipe et contribuer à l'amélioration globale des pratiques. C'est en effet parce qu'il existe des moments d'arrêts, des moments dans et en dehors des MA et des LREP pour analyser et penser les situations de vie quotidienne que les conditions d'accueil peuvent être modifiées, que des prises de conscience peuvent se faire, que la qualité de l'accueil peut évoluer ...

Concernant les règles de vie au sein des réunions interéquipes

- ★ Les portables sont mis sur silencieux.
- ★ Le respect des horaires de début et de fin de réunion interéquipes (9h30- 15h30/16h ou demi-journée).
- ★ Le respect des participants : pas de jugement envers les personnes, devoir de réserve par rapport à ce qui se dit dans le groupe interéquipes.
- ★ En cas de maladie, prévenir de sorte que l'on puisse ajuster l'organisation.

Concernant les prises de notes durant les réunions interéquipes

Le travail réalisé appartient aux membres du groupe interéquipes. Des notes sont prises à usage interne par chacun(e) pour garder une trace de l'évolution du cheminement du groupe : trace des réflexions, des demandes, des questions,... Par ailleurs, l'équipe d'ULiège s'engage à prendre des notes. À cette fin, elle demandera l'autorisation à chacun(e) de pouvoir enregistrer et retranscrire fidèlement les propos exprimés en vue de réaliser un PV et de garder les traces nécessaires à une analyse du processus en réponse aux enjeux de l'action et de la recherche.

Concernant les rôles des acteurs dans ces réunions interéquipes

Dans le dispositif des réunions interéquipes, les acteurs de l'ONE et les acteurs d'ULiège endosseront différents rôles. Il est donc nécessaire de les préciser ci-après.

1) Les missions générales de l'ONE :

a) Concernant les MA :

« La mission de service public de l'ONE visée à l'alinéa 1^{er}, 2° (l'accueil de l'enfant en dehors du milieu familial, dite « Accueil ») se décline, outre en missions opérationnelles découlant d'autres dispositions légales spécifiques, en missions opérationnelles comme suit : autoriser, agréer, subventionner, créer ou gérer des institutions et services; assurer un accompagnement en aide et conseil des institutions et services et exercer sur eux un contrôle. » (Extrait de l'art. 2 du décret ONE, 2002)

b) Concernant les LREP :

L'ONE accompagne les lieux de rencontre enfants et parents (LREP). Cet accompagnement prend différentes formes : rencontres avec des porteurs de projets, rencontres sur site, organisation de journées d'échanges de pratiques et d'expériences, relais vers les pouvoirs locaux, régionaux,... L'ONE soutient financièrement actuellement 48 structures pour leur projet et activités LREP.

2) Les rôles et fonctions des acteurs de l'ONE et d'ULiège dans le dispositif autour de la place des pères :

a) Coordinatrice-teur-s accueil et conseillère-er-s pédagogiques de l'ONE :

Leurs rôles s'inscrivent dans leur fonction plus générale d'accompagnement des MA. Dans le dispositif, ils accompagnent la réflexion sur les pratiques éducatives dans les MA occasionnels et réguliers de la manière suivante :

- ★ s'impliquer dans la réflexion, la préparation et le suivi des réunions interéquipes ;
- ★ organiser et structurer le travail de groupe interéquipes ;
- ★ faciliter la diffusion d'information à propos du présent projet auprès des MA ;
- ★ inviter à la réflexion par des questions, des réflexions, des précisions (sens des normes d'autorisation des MA) ;

- ★ mettre à disposition des ressources (articles, grilles de lecture, outils d'analyse,...) susceptibles de contribuer à faire évoluer la réflexion et les situations dans chaque MA ;
- ★ faire usage des informations relatives à des situations particulières de manière bienveillante, dans un cadre de concertation avec les personnes qui ont partagé celles-ci ;
- ★ renvoyer pour des questions spécifiques vers la coordinatrice accueil concernée ;
- ★ favoriser la diffusion des expériences et des résultats obtenues dans le cadre du présent projet.

Plus spécifiquement, la conseillère pédagogique participera aux réunions de suivi du dispositif avec l'équipe d'ULiège.

2) Chargés de projet de la Cellule « CAIRN » :

Leurs rôles s'inscrivent dans leur fonction plus générale de développement et de soutien d'une vision qui favorise l'accueil et l'accompagnement de tout-e-s quelles que soient les particularités. Dans le dispositif, ils contribuent à la réflexion sur les pratiques éducatives dans les MA occasionnels et réguliers de la manière suivante :

- ★ s'impliquer dans la réflexion inhérente au déroulement des réunions interéquipes ;
- ★ mettre à disposition des ressources (articles, grilles de lecture, outils d'analyse,...) susceptibles de contribuer à faire évoluer la réflexion et les situations dans chaque MA ;
- ★ faire usage des informations relatives à des situations particulières de manière bienveillante, dans un cadre de concertation avec les personnes qui ont partagé celles-ci ;
- ★ favoriser la diffusion des expériences et des résultats obtenus dans le cadre du présent projet.

3) Chargés de projet de la Cellule « SOUPA » :²⁵

Leurs rôles s'inscrivent dans leur fonction plus générale d'accompagnement dans la réflexion des projets dans les LREP et de gestion de projets liés au soutien à la parentalité. De ce fait, leurs rôles sortent de la législation des MA. Dans le dispositif, la Cellule a plusieurs missions :

- ★ s'impliquer dans la réflexion, la préparation et le suivi des réunions interéquipes ;
- ★ participer à l'organisation et à la structuration du travail de groupe interéquipes ;
- ★ faciliter la diffusion d'information à propos du présent projet auprès des LREP ;
- ★ inviter à la réflexion par des questions, des réflexions, des précisions (en accord avec les spécificités des missions des LREP) ;
- ★ mettre à disposition des ressources (articles, grilles de lecture, outils d'analyse,...) susceptibles de contribuer à faire évoluer la réflexion et les situations dans chaque LREP ;
- ★ participer aux réunions interéquipes ;
- ★ participer, sur demande des LREP, à des réunions de réflexion et d'élaboration à propos de ce présent projet sur le terrain ;
- ★ faire usage des informations relatives à des situations particulières de manière bienveillante, dans un cadre de concertation avec les personnes qui ont partagé celles-ci ;
- ★ favoriser la diffusion des expériences et des résultats obtenus dans le cadre du présent projet.

4) Chercheuses d'ULiège :

Les missions de l'Université de Liège sont triples : service à la communauté, enseignement et recherche. Dans le présent dispositif, ces trois missions sont mobilisées en impliquant les acteurs suivants :

²⁵ Sous réserve de confirmation des acteurs de la Cellule « SOUPA ».

- ★ un membre académique d'ULiège ;
- ★ une coordinatrice de réseau ;
- ★ plusieurs étudiants dans le cadre de stages et d'un mémoire.

Le rôle des acteurs d'ULiège comprendra différents éléments :

- ★ proposer une organisation du dispositif des réunions interéquipes structuré en trois phases : une phase d'auto-évaluation des pratiques éducatives (phase 1), une phase de mise en projet d'actions ciblées (phase 2) et une phase de bilan (phase 3) ;
- ★ proposer des ressources interdisciplinaires en collaboration avec des experts des sciences humaines et sociales ;
- ★ mettre en œuvre, de manière concertée avec les agents de l'ONE, l'organisation et la structuration des réunions interéquipes ;
- ★ concevoir, de manière concertée, des outils d'auto-évaluation des pratiques (phase 1), des projets d'analyse des effets des pratiques mises en œuvre dans une optique de régulation (phase 2) et de bilan (phase 3) ;
- ★ accompagner, en collaboration avec les agents de l'ONE, la réflexion relative aux pratiques éducatives des professionnel-le-s des MA et des LREP ;
- ★ coordonner les réflexions des agents ONE à propos de l'accompagnement des pratiques des professionnel-le-s des MA et des LREP dans le dispositif ;
- ★ assurer la co-animation des réunions interéquipes en présence des agents de l'ONE et des professionnel-le-s des MA et des LREP ;
- ★ accompagner la réflexion en rédigeant les PV des réunions interéquipes ;
- ★ mettre à disposition des ressources (articles, grilles de lecture, outils d'analyse, intervenants,...) susceptibles de contribuer à faire évoluer la réflexion et les situations dans chaque MA et dans chaque LREP ainsi qu'au sein de l'ONE ;
- ★ soutenir l'analyse partagée des données recueillies par les participants ;
- ★ (co- ?)rédiger un article de synthèse des résultats publiables en accord avec les exigences éthiques et scientifiques d'usage.

Chaque membre du groupe s'engage à respecter cette charte.

Noms des différentes personnes des MA ainsi que des LREP et signatures.

2. Bilan partagé – Deuxième volet : des leviers issus du dispositif de recherche-action-formation : une démarche évolutive, itérative et régulée *La démarche de Recherche-Action-Formation*

Cette deuxième partie présente le bilan de la démarche de recherche-action-formation expérimentée tout au long de ce dispositif mis en œuvre dans le cadre du projet ONE Academy. Elle relève les difficultés, mais aussi les leviers rencontrés par les différents acteurs impliqués dans la co-construction de ce projet.

Comme son premier volet (voir page 111), ce second volet du bilan partagé est une version révisée du document de synthèse initial, enrichi des apports de tou-te-s les participant-e-s.

2.1. Des conditions qui permettent l'engagement des équipes dans le projet

Il n'est pas simple pour les équipes de s'engager dans ce type de dispositif. En effet, dans le cadre actuel de la Fédération Wallonie-Bruxelles marqué par une série de réformes, la plupart des équipes (LREP et MA) peuvent éprouver des difficultés inhérentes à la gestion quotidienne de la structure ; ces dernières compliquent leur participation à ce processus : une charge de travail importante, des statuts précaires pour certains membres du personnel, dont certains sont volontaires, un travail de réflexion en dehors de la présence des enfants non reconnu, la gestion d'équipe (turn-over, conflits, maladies, congés...), les autres priorités qui s'imposent à elles... Ces contraintes auxquelles les professionnel-le-s doivent faire face ne permettent pas toujours aux équipes d'initier et de poursuivre à long terme ce type de démarche collective, inspiré de la recherche-action-formation. Elles nécessitent la recherche de moyens complémentaires qui reconnaissent l'investissement nécessaire à la documentation des pratiques (observations écrites, entretiens, vidéos), à leur analyse partagée en équipe et interéquipes en vue non seulement de régulations internes, mais aussi de partage de savoirs.

Pour permettre à chaque équipe de participer à un tel projet, nous avons tenté de mettre en place des conditions favorables dès le départ. Ces conditions ont été décrites dans une charte (cf. charte de travail du projet ONE Academy) et présentées aux acteurs impliqués dans le projet lors de la première réunion interéquipes. Les trois lieux de rencontre affirment que **la mise en œuvre d'une telle charte constitue une condition essentielle au bon déroulement d'un projet puisqu'elle précise le cadre du dispositif de recherche-action-formation et en définit les contours**. La charte permet aussi de formaliser l'engagement de tous les participants et de fixer les conditions préalables et applicables tout au long du processus. Lors de la dernière réunion interéquipes, un lieu de rencontre a affirmé que la charte a représenté un support motivationnel sur lequel s'appuyer.

« Ce qui nous a incité à participer au projet, c'est plutôt la thématique en tant que telle. »

Crèche 3

« De manière générale, je constate que plus le cadre est clair dès le départ, plus les personnes se sentent en sécurité. Par ailleurs, il est important de ne pas faire de promesses que l'on ne pourra pas tenir par la suite (transparence). » Chercheuse ULiège



Des moyens complémentaires à prévoir pour reconnaître la contribution essentielle des acteurs de terrain dans la co-construction de savoirs ... Des pistes porteuses : le temps de réflexion reconnu dans d'autres dispositifs comme celui du tutorat de l'APEF (temps d'entretien individuel, réunion d'équipe, focus group) ou de l'évaluation de projet avec le soutien de la Fondation Roi Baudouin. Comment ONE Academy pourrait reconnaître ce travail essentiel, mais à l'heure actuelle basé sur le volontariat... ?

« La charte et la demande d'engagement ont déjà permis que ce temps consacré à la recherche soit reconnu par mon équipe, ma direction mais également entre les participant-e-s, "je te reconnais une place au sein du dispositif", "je compte sur toi". J'ai aussi apprécié que la position des acteurs de l'ONE soit clarifiée et ne nous mette pas en porte à faux avec les acteurs de terrain. » Membre de la cellule SOUPA – ONE

Parmi ces conditions, nous avons souligné par exemple la participation des acteurs de terrain aux réunions interéquipes (double représentation de chaque équipe, modalités de remplacement des professionnel-le-s...) mais aussi les règles de vie en vigueur au sein de ce groupe interéquipes (règles déontologiques et modalités pratiques d'organisation). Par ailleurs, même si les acteurs de terrain avaient donné un accord de principe au début du projet sur le fait de participer à toutes les étapes du processus, ils avaient la possibilité d'y renoncer ou de mettre fin à leur participation par la suite sans devoir communiquer le motif conformément aux exigences éthiques de la recherche. Ce fut le cas pour un milieu d'accueil qui n'a participé qu'à la première réunion – malgré l'intérêt porté au projet. Dans cette même charte, nous avons aussi expliqué le rôle de tous les acteurs impliqués (ONE, ULiège, MA et LREP). Vu les missions de contrôle et d'évaluation de l'ONE, une clarification de la fonction des acteurs de l'ONE présents dans une telle démarche était nécessaire pour permettre aux acteurs de terrain de participer au projet en toute sérénité.

« Mon double rôle de directeur-puériculteur n'a pas facilité les retours à l'équipe et l'entrée de celle-ci dans le projet. Cette démarche m'est apparue très intéressante, créant beaucoup d'échanges, mais pas facile pour moi de revenir avec toute cette diversité seul (pas en duo) face à une équipe avec d'autres préoccupations. Pas facile de questionner les représentations d'une équipe sur ce sujet assez loin de leur vécu quotidien. » Crèche 1

« Je ne mesurais pas au préalable combien s'inscrire dans ce type de processus peut être compliqué pour les professionnel-le-s de terrain au regard de leur réalité (charge de travail). Je l'ai découvert à travers les rencontres interéquipes et leur besoin de l'exprimer, souvent en début de journée. Du coup, comment faciliter la participation des acteurs de terrain à ce type de recherche ? Pourrait-on imaginer des facilitations (congé-éducation, heures de détachement qui seraient payées et prise en charge par l'organisme subsidiant...) ? Pour moi, il y a un véritable enjeu à maintenir les professionnel-le-s de terrain impliqué-e-s dans les recherches, mais cela doit être pensé plus largement, en termes de faisabilité et de conditions notamment. » Étudiant-chercheur ULiège

« Ne faudrait-il pas trouver un moyen de soutenir la participation des acteurs de terrain à un dispositif axé sur la participation et l'itération par une sorte de crédit-temps (par ex. : augmentation du volume horaire d'un collaborateur pour permettre de dégager un temps pour la recherche, ou autre formule ad hoc...). Reste à définir comment organiser et comment financer cela. Probablement un peu idéaliste mais certainement à réfléchir plus avant avec les concernés (et au sein de l'ONE). » Chercheuse ONE

*« Clarifier le rôle de chacun permettait de partir sur des bases solides, transparentes. Mais je me demande si je n'aurais pas pu être plus soutenante, par exemple entre les séances interéquipes ? Mais cette place réservée aux interéquipes permettait surtout de laisser de l'authenticité dans le cheminement des équipes, et c'est important de le voir évoluer ! »
Conseillère pédagogique – ONE*

2.2. Des facteurs d'émulation à une dynamique de projet

Les motivations initiales ont fait place à une émulation renforçant l'intérêt de départ pour la question de la place des pères chez tou-te-s les participant-e-s, à la fois ceux/celles des MA et LREP bénéficiant de l'accompagnement et ceux/celles de l'ONE-ULiège. Comment expliquer cette émulation pour une question qui bien souvent, aux yeux de nombreux-euses professionnel-le-s (qu'ils/elles soient accompagné-e-s ou accompagnateurs-trices) ne semble pas être une priorité de leur service/de leur fonction ?

Lors de la cinquième réunion interéquipes, un lieu de rencontre a expliqué que cette émulation est apparue grâce aux échanges sur les pratiques professionnelles entre pairs durant les réunions interéquipes. À l'inverse, un autre lieu de rencontre a expliqué que le questionnement par rapport aux pères n'était pas nouveau au sein de leur équipe. Le troisième lieu de rencontre a souhaité mettre l'accent sur le fait que même si la question des pères était centrale lors des réunions interéquipes, elle faisait partie d'une globalité sur le terrain.

« Le respect des engagements de chacun malgré les multiples contraintes, les régulations et ajustements réguliers, la qualité des relations humaines dans les différents groupes (ULiège, ULiège-ONE, ULiège MA LREP, comité d'accompagnement recherche UMons, ULB, UCL, N. Maulet) ... Malgré un très petit budget, des ressources mises à profit au maximum ! Des conditions à une intelligence collective comme le soulignait la conseillère pédagogique (ONE) du groupe. » Chercheuse ULiège

« Le travail en équipe, a fortiori en partenariat avec des professionnel·le·s extérieur·e·s, génère une émulation qui est intéressante. L'intérêt qui n'est pas nécessairement allé crescendo parce qu'il était élevé dès le départ est lié au fait que les discussions et démarches que nous avons sont tout aussi utiles pour mon travail à l'ONE que celui effectué avec les structures d'accueil. »
Membre de la cellule CAIRN – ONE

« Je suis en réflexion depuis de nombreuses années sur cette thématique. J'avais déjà proposé cette thématique au plan de recherche de l'ONE mais elle n'avait pas été validée ou mise en priorité... C'est via ONE Academy que cette thématique a pu être traitée... J'avais déjà accompagné une équipe de CAT dans cette réflexion ponctuelle mais ici, c'est un dispositif ouvert, réflexif, interdisciplinaire, sans hiérarchie, avec le regard et l'échange d'experts qui permet cette réflexion et émulation sans dégager "des bonnes pratiques". Rajoutons que la fonction de coordinatrice dans le projet et que des personnes aient été invitées à élargir la réflexion ont également permis cette émulation. Ouvrir le groupe en recherche sur d'autres aspects de la question, pouvoir se nourrir d'un autre éclairage. La dynamique mise en place et à laquelle tous les participants ont contribué a permis cette émulation par le partage de cette réflexion, de pratiques... Espérons que ce sera poursuivi. » Membre de la cellule SOUPA – ONE

« C'est certain, la dynamique de groupe a été pensée et soutenue. Je crois que l'intervention des experts, qui offraient à chaque fois perspectives et profondeurs, a joué un rôle important dans l'émulation. De même, le fait de réunir les accueillant·e·s de deux types de structures différentes LREP/MA qui ne se connaissaient pas forcément a certainement aussi contribué à

l'émulation. On peut se demander si l'émulation aurait été semblable avec un seul type de structure. » Chercheuse ONE

2.2.1. *La recherche d'une réciprocité éducative équilibrée*

Tout au long du processus, il s'agissait de reconnaître les attentes, les enjeux, les expertises et les responsabilités différents de chacun, ainsi que de tirer parti de la complémentarité des apports qui font la richesse de l'implication individuelle et collective dans les différentes étapes du processus. Il s'en est suivi une réciprocité éducative qui transparaît dans le partage des questionnements, la co-analyse des observations et des expériences de terrain. **La question des places des pères est à présent une préoccupation partagée pour les trois lieux de rencontre et les trois crèches ; son traitement a fait et fera encore appel à l'expertise de tous et toutes.**

« Je me souviens également d'un échange avec la coordinatrice de réseau, lors duquel nous avons réfléchi à la manière d'animer les échanges pour faire ressortir les enjeux, attentes, les points de tension qui se dégageaient des débats, pour dépasser la comparaison de pratiques. Ceci montre que tendre vers une réciprocité éducative et une co-analyse doit également être soutenu, à la fois par le dispositif et par les personnes qui ont en charge l'accompagnement ou l'animation. » Étudiant-chercheur ULiège

« Il existait une réelle bienveillance entre chacun pour reconnaître la valeur de l'expérience, la connaissance des uns et des autres. Beaucoup d'écoute et de respect dans les partages et réflexions que ce soit en réunion de pilotage ou en réunion interéquipes ! Cela a certainement participé à arriver à cette réciprocité éducative. » Conseillère pédagogique - ONE

2.2.2. *Des réunions régulières coordonnées*

Plusieurs éléments ont joué un rôle déterminant dans cette émulation : les réunions d'équipe mises en œuvre dans les services (MA-LREP) ainsi que les réunions interéquipes, organisées dans le cadre du projet, qui réunissaient les représentants des milieux d'accueil et des lieux de rencontre, des intervenants/encadrants ULiège-ONE mais aussi des personnes-ressources, expertes dans différentes disciplines (psychologie, psychopédagogie, sociologie, anthropologie). Pour éviter que la mise en projet des objectifs prioritaires dans les équipes s'essouffle entre les réunions interéquipes, un suivi régulier (téléphone et courriels) était assuré auprès des équipes par la coordinatrice de réseau. **Ce dispositif de suivi a permis de maintenir le fil de la réflexion, mais aussi la motivation et le dynamisme des personnes impliquées.**

Outre les réunions interéquipes, les membres de l'ONE et de l'équipe ULiège se sont rencontrés lors de réunions de pilotage pour coordonner le projet. Et entre ces différentes réunions – interéquipes et

de pilotage – les intervenants/encadrants ULiège-ONE ont communiqué entre eux à distance. Ces échanges multiples, en présentiel et virtuels, ont joué un rôle clé dans le dispositif.



Comment rendre possible l'accompagnement de terrain complémentaire aux réunions interéquipes ? Quelle reconnaissance dans le financement des recherches ONE Academy ? Quelles possibilités de reconnaissance dans les fonctions d'accompagnement de l'ONE à court, moyen et long terme, en reconnaissant une tension avec les missions d'évaluation et de contrôle de l'institution ?

Dans les écrits du document bilan, deux lieux de rencontre ont affirmé que le suivi effectué par les membres de l'ONE Academy a permis de garder un lien avec le projet et donc d'éviter un décrochage. Le troisième lieu de rencontre a pointé que c'est la mise à l'ordre du jour systématique du suivi du projet durant les réunions d'équipe mensuelles qui a été primordiale. Cependant, lors des échanges oraux de la cinquième réunion interéquipes, les trois lieux de rencontre ont expliqué qu'ils auraient souhaité être davantage accompagnés par les acteurs de l'Université et de l'ONE sur le terrain.

« Ce qui aurait été vraiment, je pense, facilitant ça serait peut-être que l'équipe vous ait vu-e-s, que vous soyez venu-e-s et que ça ne reste pas, à Liège, à l'ONE. [...] Ça aurait un peu matérialisé le fait de voir les gens. [...] Je pense que ce qui aurait été intéressant, c'est qu'on soit soutenu par une présence physique. » LREP 1

« Je trouve qu'il est intéressant, c'est de faire venir un intervenant. Moi, je l'aurais vu comme une intervision ou une supervision, au sein même de notre équipe, je ne sais pas si c'est possible mais ça je me dis que ça aurait été vraiment sympa. [...] Pour les pères, on en retire des superbes échanges et discussions avec notre public, et que toutes les rencontres, tous les PV, ce sont des supers supports pour les discussions avec les parents, les papas. » LREP 3

« J'aime bien cette idée de faire venir quelqu'un. Alors nous, je crois qu'on l'aurait plus vu comme une intervision, une supervision. Il faut creuser le sujet. » LREP 2

« Nous, on a plutôt l'impression d'avoir perdu le fil. La situation sanitaire mais aussi la difficulté de dégager du temps pour réfléchir avec l'équipe a fait que le projet est en dormance. Il n'y a plus de réunions d'équipe possibles pour l'instant et il est impossible de faire cela en ligne. » Crèche 3

« Nous étions déjà en sous-effectif et puis, la pandémie est arrivée. Tout cela ne nous a pas permis de mettre en œuvre la question comme nous l'aurions voulu. » Crèche 1

« Une fonction de coordination essentielle, mais qui ne peut suffire à elle seule... Coordonner et mener les fonctions de recherche (analyse, rédaction, etc.) n'est pas simple à mener simultanément par la même personne qui bénéficie d'un temps très réduit... Dans notre cas, nous étions quatre car nous avons pu faire équipe aussi avec deux étudiants... Un plus ou une nécessité qui serait à prévoir pour d'autres projets ? » Chercheuse ULiège

« La qualité des suivis entre les réunions (PV, ODJ, réunions de préparation, mails réguliers...) est un élément qui m'a permis de rester accroché au dispositif tout au long de celui-ci. Comme je l'avais indiqué en amont du dispositif, je n'avais pas énormément de temps de travail consacrer à ce projet et la qualité du suivi a permis de pallier ce manque de temps. » Membre de la cellule CAIRN – ONE

« "J'ai apprécié la régularité qui a permis de ne pas perdre le fil malgré la longueur. Dans ce type de projet, on décroche parfois sur la longueur, parce qu'on n'a pas de nouvelles ou qu'on est pris par autre chose. Et ici, je ne me suis jamais senti en décrochage. Pour moi, un des leviers, c'est cette régularité dans la circulation des informations via la coordinatrice : des PV complets, des documents reçus en temps et en heures, ça permettait que tout ne soit pas fait à l'arrache. » Membre de la cellule SOUPA – ONE

« Le rôle du coordinateur et la documentation de la mise en place du dispositif sont d'une grande richesse et ce sont des éléments rares, qui manquent souvent pour les évaluations de processus de mise en œuvre d'un projet. » Chercheuse ONE

« Le travail soutenu de la coordinatrice de réseau au travers des suivis individuels, de la rigueur dans les envois et dans la rédaction des documents a permis de maintenir cette implication. Le respect du rythme de chacun et l'adaptation des délais dans le contexte difficile de la pandémie soutient également l'implication des MA. » Coordinatrice accueil – ONE

« La rencontre régulière du comité de pilotage, les préparations des réunions interéquipes, l'un ou l'autre article qui m'est apparu sur cette thématique, la clarté du processus défini dès le départ, le rôle de coordinatrice de réseau et le plaisir de retrouver des personnes riches de connaissances et à l'écoute, avec qui il était facile d'échanger. » Conseillère pédagogique – ONE

2.2.3. Une inscription dans la durée

Comme expliqué précédemment, c'est **l'inscription du projet dans la durée qui a permis aux participant-e-s de retravailler la question initiale à plusieurs reprises**. Les acteurs impliqués ont cheminé ensemble, laissant mûrir leurs idées – nourries des allers-retours entre l'action et la réflexion – sur et pour l'action dans des situations à la fois formelles et informelles d'apprentissage. Les temps informels dans les réunions interéquipes et en dehors (échanges en équipe, échanges téléphoniques, visites virtuelles des lieux de rencontre²⁶, trajets aller-retour lors des réunions interéquipes, etc.) doivent aussi être reconnus comme une source d'apprentissage. Ainsi, reprenons la discussion sur la question du rôle des hommes (encore très minoritaires) du personnel dans les relations avec les parents, et en particulier avec les pères, spécifiquement en cas de conflit. Cette question est directement liée à la problématique initiale, prenant appui sur la littérature, qui souligne un effet possible du genre dans la composition du personnel sur les relations avec les pères. Débattue en réunion interéquipes, elle a aussi fait l'objet d'échanges durant les temps de pause et sur le terrain. Au fil du temps, elle a régulièrement été évoquée, permettant un enrichissement des clés d'analyse : effet de genre ou de compétence professionnelle inscrite dans une trajectoire individuelle ? Compétence effective et/ou attribution de compétence risquant de renforcer des stéréotypes de genre ? Quel effet d'une telle attribution sur le développement des compétences des collègues femmes, majoritaires au sein de l'équipe, dans les fonctions d'accueil et d'encadrement ?

« Durant les réunions interéquipes, il y a des échanges très riches, intéressants mais en dehors, que ça soit dans le train ou dans les pauses, c'était aussi enrichissant en fait, ces contacts-là, ces échanges, ça nous a aussi fait évoluer. » LREP 2

« Le projet a pu s'inscrire dans la durée lorsque nous avons rencontré notre P.O. qui a redirigé notre réflexion vers la question du genre et la présence de personnel masculin dans nos milieux d'accueil. » Crèche 3

« C'est un sujet qui nous a pris de plus en plus de temps, on y a accordé de plus en plus d'importance, on en a discuté, on a pris une décision en équipe... Le fait de parler de cette question-là et d'y réfléchir dans le temps a initié un changement ! Ce n'est pas conscient mais il y a un travail de longue durée. D'un sujet qui paraît anodin, c'est devenu un sujet qui attire notre attention. » Crèche 2

« Cette expérience me confirme dans l'importance de ne pas multiplier les objets de réflexion/discussion/formation/recherche dans des temps réduits comme nous y poussent de

²⁶ Des visites en présentiel dans les milieux d'accueil planifiées durant le printemps 2020 ont été annulées en raison de la pandémie. En fonction de l'évolution de la situation, elles seront reportées dans les prochains mois.

plus en plus les contraintes des marchés... Importance de soutenir des logiques de dispositifs pluri-annuels qui allient recherche et actions au-delà du cadre ONE Academy. » Chercheuse ULiège

« Dans un lieu et dans un temps, il y a une interaction qui se crée et dans laquelle le genre intervient. On peut dire ça de la recherche aussi, parce que le dispositif ici, c'était un lieu et un temps dans lesquels il y avait des interactions, comme il y a eu d'ailleurs aujourd'hui à propos du genre mais aussi de la co-construction. Le fait que ce temps soit long, c'est primordial parce qu'il y a toute cette idée de processus. Et, en fait, on n'a pas souvent le temps de prendre le temps. Sur le terrain, vous voulez prendre le temps mais ce n'est évidemment pas possible parce que vous avez vos impératifs aussi. Mais je pense que le temps reste primordial parce que le processus est transformatif, pour tout le monde. » Chercheuse ONE

« Sur la question de la durée, c'est pour moi un facteur important de l'évolution des questionnements des équipes. La durée de l'accompagnement dont un tiers est garant du processus est un élément clé permettant de faire avancer les représentations des uns et des autres. » Conseillère pédagogique – ONE

2.2.4. Une démarche ancrée dans l'analyse documentée des pratiques

Ces allers-retours ont été nourris et documentés par les éclairages du groupe interéquipes et les apports théoriques des personnes-ressources, tous ancrés dans les pratiques des équipes participantes. En effet, la particularité de ce dispositif réside dans l'analyse continue des pratiques et de leurs effets, à partir de données de terrain recueillies par les professionnel·le·s grâce à des outils d'observation, des questionnaires (avec y compris de nombreuses questions ouvertes), des canevas pour l'élaboration de projet mis au point par l'équipe d'accompagnement...

Lors de la dernière réunion interéquipes, les trois lieux de rencontre ont constaté que c'est l'analyse continue des pratiques et de leurs effets qui a été le plus intéressant au sein de cette expérience participative. Un lieu de rencontre souligne la mise au point d'une technique d'annotation qui permet de maintenir une attention aux pères, et cela, même au-delà du projet.

« Au niveau de l'accueil, on a toujours gardé les deux bics, on a un bic normal et on a un bic vert. Le bic vert, c'est quand on parle du père [...] quand on voit du vert, on sait que c'est le père, c'est un peu symbolique. [...] On pourrait se dire : c'est bizarre, il n'y a qu'un mot de vert, pourquoi avoir changé de bic ? Mais c'est pour rendre davantage visible le père dans les échanges. » LREP 1

Cependant, un lieu de rencontre a signalé la difficulté pour les autres membres de l'équipe qui ne participaient pas aux réunions interéquipes, de réfléchir sur la question des pères, et ce malgré des comptes rendus très détaillés reprenant les exposés des personnes-ressources, les présentations des équipes et les débats de chaque réunion interéquipes.

« C'est ceux qui n'ont pas participé, je pense, qui sont les plus frustrés. En ce qui me concerne, les fois où je ne suis pas venu, lorsque l'on a uniquement la retransmission d'une collègue, ça donne l'impression qu'il n'y a pas eu grand-chose. » LREP 2

A contrario, ce même lieu a expliqué que pour les membres de l'équipe qui participaient aux réunions interéquipes, il n'était pas toujours simple d'en rendre compte à l'équipe. Comment transmettre le contenu des échanges vécus au sein du dispositif aux membres de l'équipe qui n'étaient pas présents ? Ces deux raisons ont parfois affecté le sens et la motivation lors du retour en équipe.

« C'est difficile de rendre compte et même en relisant, se replonger dedans, c'est compliqué en fait. Donc l'idéal, c'est sympa d'impliquer toute l'équipe mais toute l'équipe n'était pas présente sur les lieux. Ça, c'était très compliqué, je trouvais, et pas que pour moi, on se sent assez vite dépassé en fait : "Ah vous avez vu une sociologue, ah oui et qu'est-ce qu'elle a dit ? Ah zut, j'aurai bien aimé être là". Du coup, on n'a pas beaucoup de retours. » LREP 2

Parallèlement, un autre lieu de rencontre a expliqué que même les membres de l'équipe qui n'avaient pas participé aux réunions interéquipes avaient contribué au dispositif, mais d'une autre manière. D'ailleurs, lors des réunions interéquipes, c'est le représentant de cette structure qui transmettait le message au nom de toute l'équipe.

« Chacun a participé à sa manière. C'est vraiment en équipe qu'on a réfléchi et que les choses sont sorties comme ça et moi, j'ai récupéré ce que j'ai pu, le maximum, pour construire quelque chose qui soit cohérent le plus possible avec l'idée de l'équipe. » LREP 1

« Le socle théorique sur lequel reposaient ces outils était essentiel mais je pense qu'il était fort lourd pour les MA et LREP. Mon questionnement est de voir comment réussir à l'alléger tout en permettant d'avoir autant de précisions et d'observations ? Je trouve que ces outils d'analyse ont réellement permis d'avancer sur les représentations des équipes et participants, de mieux cerner celles-ci (il en aurait fallu un pour les agents ONE et Uliège ?). » Conseillère pédagogique - ONE

Ces données co-analysées ont permis aux participant·e·s des trois lieux de rencontre d’interroger leurs représentations et leurs pratiques sous un autre angle. Ce qui semblait pertinent chez certains acteurs du projet à un moment donné ne l’était peut-être pas pour d’autres. Ce partage de réflexions contribue à une sensibilisation sur la question des pères de la part des acteurs impliqués dans le projet, tant les accompagnés que les accompagnateurs. Il provoque des prises de conscience nécessaires à l’identification de pistes d’action futures et à leur mise en œuvre. Il constitue la base de la co-construction de savoirs.

« Ce travail est toujours en cours, notamment dans le fait de s’adresser aux parents autrement (éviter le « papa/maman » et préférer le « Monsieur/Madame »). » Crèche 3

« Pour ma part, les pistes d’actions sont les suivantes : expliquer le sens de cette recherche, l’évolution des représentations et des projets des équipes aux conseillers pédagogiques. Aussi, avoir en tête cette question quand je rencontre les milieux d’accueil qui veulent travailler la question du partenariat aux parents. » Conseillère pédagogique – ONE

2.2.5. Un dispositif et une démarche régulés

Ce dispositif a aussi permis de constater que tout peut se travailler car rien n’est figé. **De nombreux ajustements ont en effet été réalisés tout au long du projet en identifiant, voire anticipant, de possibles problèmes ou des ressources inattendues.** Nous retiendrons l’intégration en réunion interéquipes d’une vidéo de témoignage d’un expert (G. Neyrand)²⁷, proposée par une participante, qui est venue soutenir la réflexion collective. Autre exemple, les visites virtuelles des LREP suggèrent l’idée, dans l’avenir, de visites intercrèches, pour réfléchir en contexte à la question des pères. De manière générale, nous avons constaté que la régulation d’une situation, au départ isolée, s’avérait ensuite bénéfique pour l’ensemble des acteurs ou du dispositif. Ainsi, lors de la première réunion interéquipes, des participant·e·s ont exprimé leurs difficultés à respecter les délais de récolte des données de terrain, prévus initialement par l’équipe ULiège. Suite à cette remarque, les délais furent prolongés pour toutes les équipes impliquées, entraînant du même coup une réorganisation du planning du dispositif. Avec du recul, ce délai supplémentaire fut bénéfique dans la mesure où il a rendu possible une démarche plus rigoureuse des récoltes de données sur le terrain, une analyse plus approfondie permettant à chacun·e de s’approprier la problématique, d’enrichir son questionnement,

²⁷ Neyrand G. L’attention accordée aux pères par les professionnels. Entretien avec Diane Huppert pour Yakapa, 13 mars 2018. Disponible sur https://www.youtube.com/watch?v=sL58f-b_p4&list=PL-Oc18lyfh_mXq_fmKXbdwDlpZisK_LE-&index=7

de se mettre en projet en équipe..., analyse bien plus complexe qu'une simple résolution de problèmes.



Se déplacer, découvrir d'autres crèches, d'autres LREP, une démarche qui peut s'inspirer des voyages professionnels sources d'innovation et de changements quand ils sont inscrits dans un projet d'équipe (Pirard, Rayna, Brougère, 2021)²⁷.

Dans les écrits du document bilan, les trois lieux de rencontre ont affirmé que de nombreux ajustements avaient été réalisés tout au long du dispositif. Cependant, un lieu de rencontre a pointé que ces ajustements n'étaient pas toujours réalistes par rapport à la réalité de son terrain.

« Au lieu que ça soit nous qui nous adaptions au processus, nous aurions aimé sentir un peu plus que le processus s'adapte à nos réalités, toutes différentes. » LREP 1

« J'ai appris à être plus optimaliste et à dépasser le côté "Je trace en ligne droite". Le projet a été ajusté à de nombreuses reprises. On est sorti du moule/cadre de départ pour en faire quelque chose de mieux, qui fait sens, ajusté aux personnes et aux réalités... Il n'y a pas une seule bonne manière de faire et/ou de penser, nous avons pu enrichir le dispositif parce que nous étions à l'écoute, attentifs aux souhaits/besoins/apports des équipes et des autres acteurs impliqués dans le projet. Rien n'est figé, tout évolue. » Chercheuse ULiège

« Je pense que la flexibilité et l'adaptabilité d'un dispositif aux ressources disponibles en direct est essentiel. C'est éminemment complexe, à l'instar des relations avec chaque parent. C'est essentiel de ne pas rester figé sur des scripts pour laisser la place à l'imprévu. » Membre de la cellule CAIRN – ONE

« Au niveau du processus de la recherche-action, moi je l'ai quand même trouvé modulable et flexible, en tout cas l'équipe de l'ULiège, je l'ai ressenti comme ça, s'est quand même réadaptée mais on n'a peut-être pas mesuré la charge de travail que ça représente pour les professionnel-le-s avec les moyens qui sont limités. » Membre de la cellule SOUPA – ONE

« Le délai supplémentaire était nécessaire et a rendu les échanges plus riches parce que les équipes ont vraiment pris le temps de compléter les outils. Avoir un schéma de base, puis s'adapter au contenu que chacun amenait, c'est très riche. Ça rend les équipes et le comité de

²⁸ Pirard, F., Rayna, S., & Brougère, G. (Eds.). (2021). *Voyager en petites enfance : apprendre et changer*. Érès.

2.3. Une dynamique de réseau qui soutient le processus

Dans l'appel d'offre du projet ONE Academy étaient inscrites deux conditions *a priori* porteuses dans la mise en œuvre du dispositif : d'une part, le réseau interinstitutionnel et d'autre part, l'apport interdisciplinaire. La mise en place de ces deux conditions constituait cependant un réel défi, en s'interrogeant à la fois sur leur portée et leurs limites.

2.3.1. Un dispositif d'accompagnement en réseau interinstitutionnel

Dès la conception du projet, la volonté était d'impliquer des acteurs de différentes institutions, à savoir cinq services de l'ONE, deux universités, trois lieux de rencontre enfants et parents ainsi que trois crèches. **Travailler avec des personnes issues d'institutions différentes et qui remplissent forcément une grande variété de missions ne va pas de soi.** Des conditions adéquates doivent être mises en place pour la réussite d'un projet interinstitutionnel.

Plusieurs critères avaient été fixés en amont pour sélectionner les équipes (crèches et LREP) participantes :

- disposer d'au moins pour partie d'un personnel masculin ;
- participer aux réunions interéquipes selon le principe de double représentation : une personne responsable sur le terrain et une personne endossant une fonction d'accueil ;
- faire part par écrit de ses motivations à la participation d'un projet sur la place accordée aux pères au sein de sa structure.

Les structures des équipes participantes présentaient des profils plutôt contrastés en ce qui concerne :

- le type (MA et LREP) ;
- le statut (privé ou public) ;
- le milieu géographique (rural, semi-rural et urbain) ;
- le milieu socio-culturel (population essentiellement autochtone, mixte ou issue de l'immigration) ;
- l'environnement socio-économique (population favorisée ou défavorisée) ;
- la composition de l'équipe dans les fonctions d'encadrement et d'accueil (hommes et/ou femmes) ;
- la capacité d'accueil ; la particularité des MA était la constitution en groupes d'enfants (verticaux ou horizontaux) ;

- les types de rencontres organisées avec les parents au sein de la structure (pour les MA, il s'agissait de rencontres individuelles et/ou collectives alors que pour les LREP, il s'agissait de séances mixtes, de séances spéciales papas ou spéciales activités ou de séances à thème) ;
- la subrégion et les caractéristiques de la commune ou du quartier.

Ce décloisonnement institutionnel a permis à tous les acteurs de croiser leurs regards, de se décentrer de leurs réalités professionnelles en tenant compte de cette diversité de contextes. Au-delà de leurs différences, l'analyse de l'expérience des uns a éclairé et nourri les réflexions des autres lors des différentes réunions interéquipes, avec un fil rouge commun : la question des places des pères, inscrite dans la problématique des relations qui s'établissent entre les professionnel-le-s de la petite enfance et les parents au sein d'un cadre professionnel.

Lors de la dernière réunion interéquipes, deux lieux de rencontre ont expliqué qu'il était intéressant de croiser les regards avec d'autres lieux de rencontre et donc, de s'ouvrir à d'autres réalités. En effet, cela a permis à une de ces deux équipes de mieux comprendre ses spécificités par rapport aux deux autres lieux de rencontre puisqu'il y avait de fortes différences de fonctionnement liées au public accueilli au sein des services. À l'inverse, le troisième lieu de rencontre a expliqué qu'à trop vouloir rechercher la convergence dans les pratiques, le risque était de perdre la richesse de la diversité (effet entonnoir). Ce lieu de rencontre a mis en lumière la difficulté de rendre compte de la singularité de leur expérience au sein des réunions interéquipes.

« Pour nous, il n'y avait pas assez de personnes de terrain, y compris de l'ONE, dans le projet. »

Crèche 3

« Il n'est pas facile de travailler à plusieurs avec de telles divergences dans les missions, les profils, les réalités... Cependant, nous avons su dépasser nos contraintes respectives pour mieux se comprendre. À la place de nous freiner, nous avons fait de ces divergences une force/richeesse. Cela suppose que chacun-e sorte de sa zone de confort et soit preneur pour aller de l'avant. » Chercheuse ULiège

« Pour confronter des réalités très différentes des lieux d'accueil, adapter, transformer mais parfois pour trouver le tronc commun. Cette confrontation était très porteuse aussi. Par exemple, les échanges sur la question du père absent-présent, comment faire des ponts entre des choses qui sont généralement séparées, cloisonnées. Si on écoute l'attente première, on va travailler rien qu'avec les lieux de rencontre enfants-parents ou rien qu'avec les crèches. Pourtant, je reste persuadée que le métissage peut être quelque chose de porteur pour penser les choses autrement. » Chercheuse ULiège

« C'est clairement un atout d'avoir travaillé de cette manière. Réalistement, l'équipe de l'ULiège a été nettement plus investie en termes d'heures de travail consacrées au dispositif, c'est peut-être la seule limite du dispositif. En revanche, les atouts sont multiples : les terrains sont très différents selon les institutions et influencent les interventions (cela donne donc une grande diversité), les leviers d'action sont aussi différents et l'implication de professionnel-le-s de l'ONE dans cette recherche-action est une condition qui permettra certainement davantage de transferts des acquis de ce groupe dans des dispositifs plus globaux. » Membre de la cellule CAIRN – ONE

« Le fait d'avoir "associé" MA et LREP est également intéressant alors que l'ONE catégoriserait les LREP dans l'Accompagnement. » Membre de la cellule SOUPA – ONE

« Le décroisement a permis des échanges enrichissants et a aussi favorisé une écoute réciproque où les personnes n'étaient pas dans des comparaisons, voire des compétitions. »
Coordinatrice accueil – ONE

« L'intelligence collective a été le socle de cette recherche ! Et je pense que c'est cette dynamique qui a permis de s'adapter aux propositions et opportunités qui sont arrivées sur la table lors des comités de pilotage ou des réunions interéquipes. » Conseillère pédagogique - ONE

Tout au long du dispositif, **les représentants des cinq services de l'ONE et les membres de l'équipe ULiège ont partagé la fonction d'accompagnement, dans une recherche d'équilibre entre les enjeux pour l'action (pistes d'amélioration) et pour la recherche (perspective compréhensive et production de savoirs)**. Cet accompagnement partagé a démontré l'impératif d'une fonction de coordination et de soutien au réseau. En effet, la préparation, l'animation et l'évaluation des réunions, sous la responsabilité partagée des acteurs de l'Université et de l'ONE, ont facilité le partage des expertises scientifiques avec celles de terrain, sans hiérarchisation des différents types de savoirs. Toutefois, elles ont exigé la désignation d'une personne faisant fonction de coordinatrice, à raison d'un quart temps, pour formaliser, garder trace des débats et décisions prises, identifier les points de tension pouvant se transformer en mise en action, voire en mise en projet.

Lors de la dernière réunion interéquipes, les trois lieux de rencontre ont exprimé la crainte que les enjeux de la recherche prennent le pas sur les enjeux pour l'action. Tout en soulignant que le dispositif leur avait permis de développer leur réflexion sur la question des places des pères, il reste difficile pour eux d'identifier un changement majeur concret et mesurable dans leur quotidien. Même si l'analyse montre que les résultats ne peuvent se réduire à des indicateurs mesurables, plusieurs participant-e-s auraient préféré obtenir des résultats quantitatifs qui prouveraient, selon eux/elles, les changements

enclenchés. Loin de remettre en cause les fondements de la démarche expérimentée dans ONE Academy, cette interpellation essentielle montre la difficulté de modifier les rapports traditionnels et fortement hiérarchisés entre les mondes de la recherche et de la pratique (Pirard, sous presse), une vision réduite des paradigmes de la recherche en éducation de la petite enfance qui ne reconnaît pas suffisamment l'importance d'un « faire sens » (« meaning making ») partagé particulièrement dans les contextes fortement marqués par des enjeux de qualité de service (Moss & Urban, 2017).

« Il y a un moment où je me suis dit : "On est des rats de laboratoire, vous nous utilisez, qu'est-ce que vous voulez faire avec tout ce qu'on vous dit ?" [...] Je n'ai pas l'impression d'avoir révolutionné quelque chose mais c'est vraiment, je crois, individuellement, chacun, qui a évolué dans sa tête, je pense. [...] On s'attendait à quelque chose de vraiment concret et qui amenait à avoir plus de pères chez nous. » LREP 2



Au-delà de chaque contribution spécifique, comment ONE Academy pourra-t-elle modifier les rapports entre les mondes de la recherche et de la pratique ?

« Dans ce processus de co-construction, c'est vrai qu'on vous a parfois mis dans une position inconfortable d'être co-chercheur en fait, parce que c'est vous qui nous avez ramené les données vers la co-analyse qui se passe ici. Mais nous on n'a pas pensé à être co-accueillant, pas en voulant être accueillants à proprement parlé mais en étant intégrés dans le lieu et dans votre réalité. Ce premier projet nous a permis de réfléchir à comment mieux définir nos "exigences" avec toute la liberté qu'il y a, de créer des dispositifs les plus adéquats possibles pour justement - et parce que c'est tout l'objectif d'ONE Academy - de faire se rencontrer les chercheurs et les agents de terrain à armes égales. C'est ça le défi, c'est qu'il n'y en ait pas un qui arrive en tant qu'expert, que ce soit expert "du terrain" ou expert "théorique". » Chercheuse ONE

« Au début je cherchais mon rôle de conseillère pédagogique : partager mon expérience, les questionnements ? Amener les participants à se poser des questions et comprendre ce qu'ils disent ? Les duos ULiège-ONE étaient intéressants à avoir dans l'animation. Les temps où l'on pouvait participer aux échanges ou animer étaient clairs et donnaient la possibilité de prendre les deux places. » Conseillère pédagogique - ONE

2.3.2. *Un apport interdisciplinaire en soutien aux réflexions entre pairs*

Comme nous l'avons dit, ce projet est interdisciplinaire. Il a réuni des acteurs disposant d'expertises différentes mais complémentaires, aux cadres théorico-pratiques et méthodologiques variés. **Cette interdisciplinarité a donné aux participants des clés de lecture pour s'interroger sur la place des pères.** La problématique qui nous occupe s'est enrichie de l'éclairage de psychologues lors des deux premières réunions interéquipes, s'est positionnée dans son contexte institutionnel mais aussi historique grâce à l'apport d'une sociologue spécialisée dans les questions de genre, Claire Gavray, invitée comme personne-ressource lors de la troisième réunion. Elle a également été mise en perspective avec une anthropologue de l'enfance, Élodie Razy, lors de la quatrième réunion interéquipes. Ces expertises spécifiques ont complété et enrichi celles des participant·e·s, eux/elles-mêmes de formations très différentes. Elles ont aussi enrichi la fonction d'accompagnement des équipes en réseau partagée entre les membres de l'ONE et de l'équipe de l'ULiège associée à celle de l'UMons.

Cette démarche interdisciplinaire suppose cependant des conditions. C'est en effet un vrai défi de réunir des personnes ayant des formations et cadres de référence différents ainsi qu'une lecture des problématiques qui leur est propre, tout en prêtant une attention particulière au fait que chacun y trouve son compte et en retire un bénéfice.

Une des premières conditions fut de donner à la fonction d'expertise également une fonction d'accompagnement. L'apport de personnes-ressources, expertes dans différentes disciplines (psychologie, sociologie, anthropologie de l'enfance) a été conçu comme soutien aux réflexions entre pairs (pair-émulation) par un double mouvement de mise en perspective des travaux réalisés en fonction de la littérature existante et de mise en questionnement sur des aspects potentiellement porteurs identifiés sur le terrain. Comme les interventions des personnes-ressources sont ponctuelles, elles font l'objet d'une préparation en amont (entretien de présentation du dispositif, lecture des comptes rendus de réunions interéquipes, participation à une réunion de pilotage) afin de cibler les apports les plus significatifs pour la réflexion en cours, de déterminer des modalités d'intervention ajustées au processus favorisant une intégration de l'expertise dans la dynamique participative. Les modalités de participation des experts ont été de ce fait variées et différentes pour chaque réunion interéquipes. Enfin, un suivi à la réunion interéquipes fut assuré par la relecture du procès-verbal envoyé à la personne-ressource.

L'inscription du projet dans la durée était une autre des conditions. Elle a contribué à l'intégration des apports théoriques et des clés de lecture par les professionnel·le·s des différentes institutions. Elle a soutenu le processus d'expertise partagée des participant·e·s visant la production de savoirs à la fois pour l'action et la recherche.

« Dans la méthodologie et dans les outils méthodologiques, je trouve que quand on a eu des réunions ici, c'était super riche et tous les échanges qu'on a eus. Vous revenez avec des supports méthodologiques, vous revenez avec de la théorie, moi j'adore ça. » LREP 3

« C'est le point fort de ce groupe : l'apport des autres disciplines et surtout, des deux expertes : Mmes Gavray et Razy. Pour les milieux d'accueil, les interventions des travailleurs masculins ont soulevé des points très intéressants qui mériteraient d'être investigués. » Crèche 3

« On a été chercher des experts mais je trouvais qu'entre nous, il y avait vraiment quelque chose où chacun est co-expert et j'avais envie de mettre un peu en avant le "co" parce que je trouve que c'est un projet qui s'est co-construit quand même. Même s'il y avait évidemment quand même un moteur mais en même temps, c'est vous qui avez une mission de mettre à bien ce projet, même si c'était en co-construction. » Membre de la cellule SOUPA – ONE

« La richesse des connaissances dans des fonctions/domaines différents est essentiel. S'adapter, trouver des personnes ressources qui éclairent le questionnement. Je crois profondément en l'importance du travail collaboratif, en un regard pluridisciplinaire sur des situations qui se présentent. » Conseillère pédagogique – ONE

2.4. Conclusion

Travailler la question du genre – et particulièrement, les places des pères dans les milieux d'accueil et les lieux de rencontre – dans le cadre du projet ONE Academy, c'est reconnaître son caractère essentiel. Comme expliqué précédemment, travailler cette question n'a rien d'anecdotique (« La cerise sur le gâteau »). Même si les équipes, presque exclusivement féminines, n'avaient jamais formulé en amont de demande particulière pour travailler précisément cette question, le projet ONE Academy leur a donné l'occasion d'en faire un objet de réflexion professionnelle inscrit dans la durée. Cette réflexion à long terme n'aurait pas été possible dans le cadre d'une conférence ou d'une formation plus ponctuelle. Enfin, travailler cette question-là dans le cadre du projet ONE Academy, c'est reconnaître son impact durable sur les pratiques professionnelles quotidiennes de l'accueil.

« Nos équipes singulières doivent être soutenues dans la durée si l'on souhaite agir dans une optique de prévention et du bien vivre ensemble, dans le respect de toutes les différences. » LREP 1

« On ne mesure pas l'ampleur de ce travail tout de suite mais avec du recul, réfléchir sur cette question-là nous aura éclairé et soutenu ! C'est une question qui nous traverse, qui se travaille petit à petit et qui laisse des traces... » Crèche 2

Au-delà du projet ONE Academy, cette problématique des places des pères garde toute son importance dans le secteur de la petite enfance. En effet, le métier de puériculteur·rice/d'accueillant·e est principalement basé sur l'interaction humaine, notamment dans les relations qui s'établissent avec l'enfant et ses parents (pères et mères) dans leur diversité. Ces relations humaines, chacune singulière, subissent l'influence du genre de chacun de ses acteurs, d'où l'enjeu de pouvoir développer au sein même de chaque équipe une diversité consciente du genre. Ce projet pose la question : comment chacun·e envisagera-t-il/elle à l'avenir cette problématique au sein de ses pratiques quotidiennes ?

« Cette recherche-action nous a permis de nous focaliser sur la question du père et de l'intégrer dans nos questionnements quotidiens. [...] Notre vision du père s'est flexibilisée tout comme ce que nous renvoyons comme image du père au sein des échanges avec les familles. Nous n'avons pas pu augmenter significativement la venue du père mais nous l'avons rendu davantage présent à travers nos échanges avec les mères, nos affiches, nos réunions. » LREP 2

« Nous retenons l'importance de tenir compte davantage de l'évolution des familles et de leur diversité dans la prise en charge des enfants. » Crèche 3

« Il est important que des hommes s'investissent dans l'accueil de la petite enfance, malgré les difficultés rencontrées par un homme pour trouver sa place dans un monde quasiment exclusivement féminin. Les enfants en premier ont besoin de vivre des expériences éducatives différentes avec des hommes autant qu'avec des femmes, mais bien sûr à compétences égales. » Crèche 1

L'élaboration d'une plateforme sur le site internet de l'ONE et une valorisation plus systématique des ressources de formation continue, sans oublier le travail en amont en formation initiale des professionnel·le·s de l'enfance, sont certainement des moyens pour pérenniser et développer les acquis... Quelle que soit la problématique traitée dans ONE Academy, il s'avère important de veiller à rechercher cette articulation entre les actions ONE Academy et celles des opérateurs de formation initiale et continue, de recherche ainsi que de valoriser leurs contributions respectives.

« Nous espérons que d'autres types de projets verront le jour afin de permettre un travail conjoint entre experts et professionnel·le·s de terrain au sein de la petite enfance. Concernant les lieux de rencontre enfants-parents, nous pensons qu'un travail de réseau et d'échange est vraiment nécessaire pour améliorer nos pratiques et les mettre en valeur. » LREP 3

3. *Bilan partagé – Des leviers pour une réflexion sur le genre à destination des professionnel·le·s*

La première partie du bilan partagé comprenant les leviers est aussi un document de travail et disponible sur le site internet de l'ONE ou sur simple demande à oneacademy@one.be

<https://www.one.be/professionnel/recherches/one-academy/>



4. Article scientifique dans la revue *Canalpsy*

Praticiens, chercheurs, responsables politico-administratifs, ensemble dans la construction de savoirs : l'étude d'un dispositif de recherche-action-formation dans l'accueil de l'enfance

Pirard Florence (Université de Liège), Glesner Justine (Université de Liège), Genette Christophe (Université de Liège) et Maulet Nathalie (ONE, Office de la Naissance et de l'Enfance)

Article à paraître dans *Canalpsy* : <https://publications-prairial.fr/canalpsy/>

Article complet disponible sur demande : oneacademy@one.be

Premières pages de l'article...

Dans le secteur de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants (EAJE), de plus en plus de professionnel·le·s²⁹, formateurs, décideurs et chercheurs sont engagés dans des actions pour le développement d'une qualité des services en réponse aux recommandations internationales comme celles de l'Union européenne ou de l'OCDE. Si ces actions sont mises en place pour soutenir un processus de professionnalisation et d'amélioration d'une qualité d'accueil pour tous, elles risquent aussi d'engendrer une normalisation des pratiques éducatives en accord avec des standards internationaux qui ne laissent pas suffisamment de place au développement et à la reconnaissance d'initiatives locales alternatives (Moss & Urban, 2017).

À l'encontre de l'injonction aux bonnes pratiques

Dans de nombreux pays, on privilégie la diffusion de « bonnes pratiques » qui auraient déjà fait leur preuve sans investir suffisamment dans des démarches d'accompagnement professionnel en contexte, elles-mêmes potentiellement sources de transformation de pratiques et de production de savoirs. Pourtant, des pratiques mises en œuvre dans un lieu risquent d'être vidées de leur sens et de ne pas produire l'effet escompté quand elles sont appliquées dans un autre contexte que celui pour lesquelles elles ont été conçues. Elles risquent ainsi d'aller à l'encontre des démarches réflexives pourtant recherchées. Ceci montre l'importance de concevoir des dispositifs d'accompagnement réunissant chercheurs, formateurs, professionnel·le·s de terrain et décideurs, dans des dynamiques de projet permettant de concevoir, mettre en œuvre et analyser ensemble les effets des pratiques en vue de régulations jugées souhaitables (Pirard, 2007). De tels dispositifs ne constituent pas une réponse à l'injonction « de faire des projets » en conformité avec des critères préétablis qui n'aboutiraient qu'à une régularisation, sans surprise, ni plus-value. Ils sont là surtout pour favoriser une analyse de l'activité qui ne doit jamais se réduire à une simple application de références externes (Pirard, Camus & Barbier, 2018), mais doit répondre à plusieurs conditions : prendre en compte les prescrits en vigueur, les savoirs des différentes disciplines en jeu ainsi que les points de vue potentiellement contradictoires des enfants, des familles, des professionnel·le·s, des responsables politico-administratifs sur les orientations à privilégier dans chaque service.

Un partenariat institutionnel inédit

Comme la littérature spécialisée dans le domaine de l'EAJE le recommande, des équipes de recherche universitaires et l'organisme public de référence en matière d'Enfance et de qualité d'accueil (l'Office de la Naissance et de l'Enfance [ONE]) ont uni leur force pour mieux comprendre la place accordée aux pères dans les services à l'enfance et la soutenir en Fédération Wallonie-Bruxelles (Belgique francophone). Ils ont tiré parti d'un nouveau cadre institutionnel, ONE Academy, une initiative développée par l'ONE en étroite collaboration avec les universités francophones de la Fédération Wallonie-Bruxelles. L'objectif général d'ONE Academy est d'encourager la co-construction de savoirs entre chercheurs et professionnel·le·s de terrain dans le champ de l'enfance sur différentes

²⁹ L'utilisation du masculin pour une meilleure lisibilité du texte ne doit pas masquer le fait que le personnel dans l'EAJE est quasi uniquement composé de femmes malgré les recommandations internationales de recruter plus d'hommes.

thématiques, dont celle du genre. L'ONE Academy espère renforcer l'adéquation des apports des recherches à la diversité des terrains ainsi que leur appropriation ou, le cas échéant, leur adaptation par les professionnel-le-s. L'approche se veut, en outre, résolument interdisciplinaire et interuniversitaire pour dépasser les clivages et contribuer au développement d'une communauté apprenante dans le champ de l'enfance et de la parentalité en Fédération Wallonie-Bruxelles. Si l'ONE Academy favorise la polyphonie des savoirs et des pratiques, elle implique une modification du positionnement des parties prenantes (chercheurs, professionnel-le-s de terrain et décideurs) (Barbier, 2001). La légitimité des professionnel-le-s de terrain, détenteurs d'une « expertise » sur leurs pratiques contextualisées, est reconnue et renforcée au fil de leurs interactions avec les autres parties prenantes tandis que les inégalités de savoir et/ou de pouvoir dont chercheurs et décideurs tirent habituellement parti suscitent la réflexion, voire l'adaptation du positionnement initial. De cette polyphonie des savoirs et des pratiques découle aussi une nécessaire souplesse dans le rapport au temps de la recherche et de l'action de terrain. Autant de visées nobles que nul ne pourrait remettre en cause, mais qui peuvent apparaître aux yeux de certains comme une utopie tant action et recherche constituent deux mondes aux logiques, aux ressources, aux contraintes et aux enjeux bien différents.

Une mise en projet accompagnée en réseau

Cette utopie a pourtant nourri les fondements d'un partenariat original réunissant des chercheurs universitaires, des agents de l'ONE de différents départements, des professionnel-le-s de crèches et de lieux de rencontre enfants et parents (LREP), tous volontaires pour réfléchir ensemble à la question des pères dans les services. Traitée dans la littérature essentiellement sous l'angle des difficultés et des obstacles attribués à une organisation très matricentrée et quasi exclusivement féminine, cette question est cette fois posée en faisant le choix de rechercher ce qui pourrait faire levier dans les différents contextes étudiés, reconnus dans la diversité de leurs approches.

Lisez la suite sur <https://publications-prairial.fr/canalpsy/>

Références :

- Barbier, J.-M. (2001). La constitution de champs de pratiques en champs de recherche. In J.-M. Baudouin & J. Friedrich (Eds), *Théories de l'action et de l'éducation* (pp. 305-318). De Boeck & Larcier.
- Durand, M., & Yvon, F. (2012). Réconcilier recherche et pratiques formatives ? In F. Yvon (Ed.), *Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité* (pp. 9-25). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.yvon.2011.01.0009>
- Gagnon, M., Beaudry, C., & Deschenaux, F. (2019). « Prendre soins » des participants lors d'entretiens réalisés en contexte sensible. *Recherche Qualitative*, 38(2), 71-92. <https://doi.org/10.7202/1064931ar>
- Kothari, A., Rudman, D., Dobbins, M., Rouse, M., Sibbald, S., & Edwards, N. (2012). The use of tacit and explicit knowledge in public health: A qualitative study. *Implementation Science*, 7(1), 20. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-7-20>
- Morin, E. (1992). *La méthode : la connaissance de la connaissance*. Le Seuil.
- Moss, P., & Urban, M. (2017). The organisation for economic co-operation and development's international early learning study: What happened next? *Contemporary Issues in Early Childhood*, 18(2), 250-258. <https://doi.org/10.1177/1463949118803269>
- Pastré, P. (2006). Apprendre à faire. In E. Bourgeois & G. Chapelle, *Apprendre et faire apprendre* (pp. 109-121). PUF.
- Pirard, F. (2007). L'accompagnement professionnel face aux enjeux de qualité de services. In G. Brougère & M. Vandebroek (Eds.), *Repenser l'éducation des jeunes enfants* (pp. 225-243). Peter Lang. <http://hdl.handle.net/2268/95091>
- Pirard, F., Camus, P., & Barbier, J.-M. (2018). Professional development in a competent system: An emergent culture of professionalization. In M. Fleer & B. van Oers (Eds.), *International handbook on early childhood education: Western-Europe and UK* (pp. 409-426). Springer. <http://hdl.handle.net/2268/218746>
- Sharmahd, N., & Pirard, F. (2017). Relation entre les professionnel-le-s/familles dans l'accueil des enfants de 0 à 3 ans : risques et potentiels des incertitudes. *Revue Internationale d'Éducation Familiale*, 42, 155-173. <https://doi.org/10.3917/rief.042.0155>. <http://hdl.handle.net/2268/223060>

5. Double communications à la Biennale Internationale de l'Education

Analyse partagée des pratiques et enjeux de transformations conjointes dans l'accompagnement (Partie 1) - Pirard, F., Glesner, J., Genette, C. (Université de Liège, Belgique)

Biennale internationale de l'Education, de la formation et des pratiques professionnelles : Faire et se faire. Septembre 2021, Paris.

Résumé

Sans en avoir vraiment conscience, dans les services très féminisés de la petite enfance, les professionnels privilégient le travail avec les mères des enfants qu'ils accueillent, sans toujours reconnaître les pères comme des partenaires essentiels de la coéducation. En conséquence, ces pères risquent de n'être ni reconnus ni soutenus dans les fonctions qu'ils assurent. En réponse à ce problème, documenté dans la littérature, une recherche-action mise en place pour identifier les leviers porteurs (Pirard et al., à paraître) a été menée de novembre 2018 à décembre 2020 avec le soutien de l'ONE Academy. Cet article montre comment ont pu se développer d'autres manières de faire et de penser l'accueil dans le cadre d'un dispositif impliquant conjointement des professionnels des services de la petite enfance, des encadrants politico-administratifs et des chercheurs. Il interroge la notion de dispositif inscrite dans une culture de la professionnalisation (Pirard et al., 2018), reposant sur une hypothèse de transformation conjointe des acteurs et des pratiques éducatives aux différents niveaux de responsabilité d'un système compétent (Urban et al., 2012). La recherche montre comment se forment et se transforment les accompagnateurs aussi bien que les accompagnés, interrogeant le sens d'une expertise partagée dans l'accompagnement.

Practices and challenges of a joint transformation process in early childhood accompaniment: A shared analysis (Part 1)

Abstract

In the highly feminised sector of early childhood care, practitioners prefer, without necessarily being aware of it, to work with mothers without always acknowledging fathers as essential partners in coeducation. As a result, fathers might not be recognized, nor supported in parental roles they play. In response to this problematic documented in literature, an action research aimed at identifying enabling levers (Pirard, 2021) was carried out from November 2018 to December 2020 with the support of ONE Academy.

This article shows how other ways of doing and thinking about childcare have been developed within the framework of a system involving childcare practitioners, political and administrative decision-makers and researchers. It questions the notion of a system that is part of a culture of professionalisation (Pirard et al., 2018), based on a hypothesis of joint transformation of actors and educational practices at different levels of responsibility in a competent system (Urban et al., 2012). The research shows how both the accompanier and the accompanied subjects are trained and transformed, questioning the meaning of a shared expertise in accompaniment.

Références :

Pirard, F., Glesner, J., Genette, C. & Maulet, N. (à paraître). Praticiens, chercheurs, responsables politico-administratifs ensemble dans la construction de savoirs : l'étude d'un dispositif de recherche-action-formation dans l'accueil de l'enfance. *Canalpsy*.

- Pirard, F., Camus, C., Barbier, J. M. (2018). Professional development in a competent system: an emergent culture of professionalization. In M. Fleer and B. van Oers (Eds.), *International Handbook on Early Childhood Education*, Volume I : Western-Europe and UK (p. 409-426). Dordrecht: Springer.
- Urban, M., Vandenbroeck, M., Peeters, J., Lazzari, A. et Van Laere, K. (2011). *CoRe: Competence requirements in early childhood education and care: A study for the European Commission Directorate-General for Education and Culture. Final report*. Londres, Royaume-Uni : University of East London, Cass School of Education ; Gand, University of Ghent, Department for Social Welfare Studies.

Analyse partagée des pratiques et enjeux de transformations conjointes dans l'accompagnement (partie 2)

Maulet N., Borighem A., Maréchal F. (Office de la Naissance et de l'Enfance, Fédération Wallonie-Bruxelles). Biennale internationale de l'Education, de la formation et des pratiques professionnelles : Faire et se faire. Septembre 2021, Paris.

Résumé

Sans en avoir vraiment conscience, dans les services très féminisés de la petite enfance, les professionnels privilégient le travail avec les mères des enfants qu'ils accueillent, sans toujours reconnaître les pères comme des partenaires essentiels de la coéducation.

En réponse à ce problème, documenté dans la littérature, une recherche-action visant à identifier des leviers porteurs (Pirard, 2021) a été menée de novembre 2018 à décembre 2020 avec le soutien de l'ONE Academy. Cette initiative a été développée par l'Office de la Naissance et de l'Enfance (ONE), en étroite collaboration avec les universités francophones de la Fédération Wallonie-Bruxelles, dans l'objectif d'encourager la co-construction de savoirs entre chercheur-e-s et professionnel-le-s de terrain dans le champ de l'Enfance.

Cet article propose une analyse systémique du dispositif spécifique de cette recherche-action avec l'objectif de réfléchir aux mécanismes qui ont déclenché et/ou soutenu le processus de transformation conjointe des participant-e-s et, potentiellement, de leurs pratiques. Ces mécanismes font échos à nos pratiques d'accompagnement et renvoient aux enjeux d'ONE Academy ; notamment les conditions favorisant l'échange des savoirs théoriques et pratiques, ou la continuité de la recherche pour renforcer la qualité des services aux enfants et à leur famille.

Practices and challenges of a joint transformation process in early childhood accompaniment: A shared analysis (part 2)

Abstract

In the highly feminised sector of early childhood care, practitioners prefer, without necessarily being aware of it, to work with mothers without always acknowledging fathers as essential partners in coeducation. As a result, fathers might not be recognized, nor supported in parental roles they would or could play.

In response to this problematic documented in literature, an action research aimed at identifying enabling levers (Pirard, 2021) was carried out from November 2018 to December 2020 with the support of ONE Academy. This initiative was developed by the Office de la Naissance et de l'Enfance (ONE), in close collaboration with the French-speaking universities of the Wallonia-Brussels Federation (Belgium), with the aim of encouraging the co-construction of knowledge between researchers and practitioners in the field of childhood.

This article proposes to specifically analyse this action-research with the aim of reflecting on the mechanisms that triggered and/or supported the process of joint transformation of the participants and, potentially, of their practices. These mechanisms echo our coaching practices and refer to the ONE Academy challenges; such as the conditions favouring theoretical and practical knowledge sharing, or the importance of continuous research in order to strengthen the quality of services provided to children and their families.

6. Pour approfondir les liens entre recherches et pratiques professionnelles

A regarder :

Les entretiens croisés ONE Academy

En 15 à 30 minutes, les participants (professionnels de l'enfance, agents ONE, chercheurs et experts) des différents projets ONE Academy échangent sur les thématiques et leur expérience de recherche ONE Academy. Déjà disponible :

- Entretien croisé avec les chercheurs juniors de l'ULiège
- Entretien croisé avec les agents ONE

<https://www.one.be/professionnel/recherches/one-academy/axes-de-recherche/axe-de-recherche-sur-le-genre/?L=0>



A lire

Pirard, F. (2021). **La(les) recherche(s) en éducation à la petite enfance et la pratique.**

In J. Lehrer, N. Bigras, A. Charron & I. Laurin (Eds.), *La recherche en éducation à la petite enfance : origines, méthodes et applications*. Presses de l'université de Québec.

Ouvrage à paraître <https://www.puq.ca/catalogue/livres/recherche-education-petite-enfance-3795.html>

Résumé

La recherche en éducation à la petite enfance est prolifique au Québec et ailleurs dans le monde. Pour réaliser leur projet de recherche, les chercheuses et chercheurs du domaine s'appuient sur différentes méthodologies. Ce premier ouvrage écrit en français propose d'explorer les origines, les méthodes et les applications d'approches méthodologiques en éducation à la petite enfance.

Comment citer ce rapport ?

Gaugue J., Culot S., Labalestra M. (UMons) [Axe 1]; Pirard F., Glesner J., Genette C. (ULg) [Axe 2] (2020). *Être et devenir un père, ça se soutient... Quelles implications pour les acteurs de première ligne ?* : Rapport - 15/O1/2021. Bruxelles : Office de la Naissance et de l'Enfance/ONE Academy. 219 p.

Pendant la grossesse, le rôle du père se limite-t-il à accompagner la future mère ? Dans une consultation, est-ce le père qui prend sa place ou est-ce le professionnel qui la lui donne ? Est-ce qu'une équipe 'mixte de genre' facilite l'accueil des pères dans les services de la petite enfance ? Faut-il s'adresser aux deux parents indifféremment ou les distinguer en fonction de leur genre ?

Autant de questions qui invitent à penser la place du père, la penser ensemble et autrement pour mieux soutenir les familles. C'est ce à quoi deux équipes de recherche et différent-e-s professionnel-le-s de la périnatalité et de la petite enfance se sont attelé-e-s pendant deux ans, dans le cadre du projet de recherche ONE Academy "Être et devenir père, ça se soutient".

Partant du constat que, malgré la diversification progressive des modèles familiaux, les services périnataux et de la petite enfance restent encore souvent matricentrés, ce rapport de recherche explore l'influence du genre dans les interactions entre professionnels et (futurs) parents.

En se basant sur des données inédites sur le vécu subjectif et émotionnel des pères en période périnatale, il met en évidence les enjeux d'une meilleure compréhension des spécificités paternelles par les professionnel-le-s de première ligne.

Par une démarche participative et pluridisciplinaire originale, la recherche poursuit la réflexion avec des équipes, mixtes de genre, de professionnels de crèches et de Lieux de Rencontre Enfants et Parents. Ensemble, chercheurs et professionnels ont réfléchi et expérimenté des leviers susceptibles de transformer les manières de penser et d'organiser l'accueil des familles dans le respect de leurs multiples diversités, notamment la diversité de genre.

Ce rapport de recherche se complète par deux outils, à la fois pratiques et réflexifs : un guide qui déconstruit les idées reçues pour proposer un accompagnement périnatal incluant les spécificités paternelles, et un bilan partagé qui amorce un questionnement sur le genre dans les pratiques d'accueil et d'accompagnement des familles.

Issue d'un partenariat entre l'Office de la Naissance et de l'Enfance (ONE) et les six universités francophones de la Fédération Wallonie-Bruxelles, ONE Academy vise à dynamiser les collaborations scientifiques ancrées dans les pratiques des professionnel-le-s de l'Enfance et dans le vécu des familles.

La recherche 'Être et devenir père, ça se soutient' a été réalisée par le service de Psychologie Clinique de l'Enfant et de l'Adolescent (Université de Mons) et l'Unité de recherche pluridisciplinaire Enfances (Université de Liège).

L'ONE tient à remercier les chercheur-euse-s et les professionnel-le-s qui se sont investis dans ce processus de recherche interdisciplinaire et co-construit (notamment les soignants des services périnataux, les PEP's, les Milieux d'Accueil et les Lieux de Rencontre Enfants et Parents) ainsi que les parents qui y ont participé.

RAPPORT DE RECHERCHE ET OUTILS DISPONIBLES SUR LE SITE DE L'ONE :

<https://www.one.be/professionnel/recherches/one-academy/>

OU SUR SIMPLE DEMANDE À L'ADRESSE :
oneacademy@one.be



Chaussée de Charleroi 95 - 1060 Bruxelles
Tél. : +32 (0)2 542 12 11 / Fax : +32 (0)2 542 12 51
info@one.be - ONE.be

D/2021/74.80/56

Editeur responsable : Benoît Parmentier (ONE)

ONE.be