



partenaire  
enfance &  
pédagogie

**La documentation  
pédagogique:  
quelles inspirations  
retirer  
des expériences  
italiennes?**

Actes de la journée de formation  
du 12 novembre 2024

Bulletin 46  Décembre 2025

# Documentation et curriculum au service d'une qualité d'accueil



**Catherine Bouve**

*Laboratoire Experice,  
Université Sorbonne Paris-Nord*

**Florence Pirard**

*PERF, UR RUCHE, Université de Liège*

Mis en mot par **Michelle Fracheboud**,  
*conseillère pédagogique, Partenaire  
enfance & pédagogie, Lausanne*

« **Un référentiel de base clair, qui exprime une mission et une vision sans imposer un cadre détaillé sur les manières d'agir, favorise le développement professionnel et augmente la qualité des services.** »

- Notre propos dans cet article sera
- de préciser le sens des notions de
- documentation, de curriculum et de
- qualité d'accueil et de les articuler
- en mettant en évidence les points
- de vigilance qu'elles soulèvent et
- les conditions qu'elles supposent.
- Nous sommes persuadées qu'en
- s'associant, documentation et

curriculum ouvrent de nouvelles perspectives pour les pratiques d'accueil, d'éducation, de formation et de gouvernance dans le champ de l'enfance.<sup>12</sup>

.....

12. Perspectives qui étaient visées dans le projet Triangle Erasmus+ 2019-2022 qui a réuni des personnes issues du travail de terrain, de la formation et de la gouvernance de plusieurs pays et dont ce colloque est en quelque sorte une prolongation. Voir Lefebvre, S., Valentim, S., Jarroux, O., Pirard, F., Lambert, I., Bouve, C., Spack, A. & Guinchard, F. (2023) Voyager ensemble en petites enfances — *Guide méthodologique pour la création d'une « Communauté professionnelle d'apprentissage gouvernance/formation/accueil »* par le voyage. <https://www.erasmus-projet-triangle.eu/>

Comme le montrent les interventions précédentes, la documentation est certes une démarche inspirante, mais elle est aussi complexe à mettre en œuvre. Elle doit impérativement être contextualisée. Il ne peut être question de simplement appliquer ou répliquer ce qui a été réalisé ailleurs, sous peine d'en dénaturer le sens. C'est pourtant un écueil très courant. Des professionnel·les découvrent des images de documentation, par exemple le panneau que nous avons vu à propos du premier jour des enfants dans la structure, se disent que c'est une bonne idée, et on se retrouve très vite avec, dans de nombreux lieux, des panneaux semblables avec des petites cordelettes représentant la taille des enfants lors de leur arrivée dans l'institution, sauf que ce n'est pas du tout relié au sens que cela avait à l'origine pour les professionnel·les qui l'ont conçue.

Alors, comment transposer la documentation dans un nouveau contexte ? Peut-être peut-on l'illustrer par une métaphore empruntée à la cristallographie. Ce qui nous permet de faire un clin d'œil à Fröbel<sup>13</sup>, dont c'était la formation première et qui a imprégné sa conception pédagogique. Un minéral allogène est un minéral qui n'a pas pris naissance dans la roche où il se trouve. Tout en gardant ses spécificités, il s'adapte au nouveau milieu dans lequel il se développe. De la même manière, la documentation devrait être allogène. C'est-à-dire conserver sa spécificité fondamentale, qui se trouve dans la pratique de l'observation partagée en équipe, mais s'ajuster au contexte dans lequel elle est réimplantée en tenant compte du curriculum petite enfance qui y est déployé.

### **Le curriculum petite enfance**

Ce concept peut paraître très abstrait. Si le terme curriculum vitae nous est connu, qu'entend-on par curriculum petite enfance ? Le mot lui-même, en latin, signifie chemin. Le curriculum désigne donc en quelque sorte le chemin, la direction que l'on veut donner à l'accueil de la petite enfance (Bouve, 2014). Dans le tournant des années 1990, plusieurs travaux scientifiques ont montré de manière rigoureuse que les lieux d'accueil n'ont pas seulement un effet bénéfique sur l'économie, mais qu'ils peuvent aussi avoir un effet significatif sur le développement des enfants, et particulièrement pour ceux issus de milieux moins favorisés. Il a ainsi été mis en évidence que les institutions d'accueil sont des lieux éducatifs et sociaux à part entière. Il y a néanmoins une condition : la qualité de l'accueil qui y est proposé. Les lieux de mauvaise qualité peuvent au contraire porter préjudice aux enfants. Un intérêt pour les



13. Friedrich Fröbel est un pédagogue allemand qui s'est particulièrement intéressé au champ de la petite enfance.

démarches curriculaires s'est alors développé. Plusieurs rapports publiés par les instances internationales ont souligné l'importance de définir et mettre en place des lignes directrices afin de soutenir le développement d'un travail de qualité dans les lieux d'accueil.<sup>14</sup>

Soulignons qu'il ne faut pas confondre curriculum et programme scolaire. Ce dernier est axé sur les compétences que les élèves doivent acquérir, dans une logique le plus souvent disciplinaire. Le curriculum, lui, a une visée plus large et des fonctions multiples. Il ne cherche pas à rigidifier les pratiques, mais à porter une vision holistique de l'éducation. Il ne s'agit pas non plus de rédiger un « projet pédagogique d'état », mais d'indiquer une direction commune, des orientations partagées et un cadre cohérent pour l'ensemble des services de la région considérée. Une base à partir de laquelle chaque lieu d'accueil développe son propre projet d'établissement en fonction de son contexte spécifique.

**Selon Rayna, Bouve et Moisset (2009), un curriculum doit permettre de :**

- Définir, à l'échelle nationale ou plus locale, des objectifs et des principes communs convergents au-delà des indications règlementaires.
- Présenter un ensemble de valeurs et de connaissances liées à l'accueil des enfants, un corpus de références communes pour tous les professionnel·les concerné·es.
- Constituer un cadre de référence explicite qui vise à contribuer à améliorer la vie quotidienne des jeunes enfants et à favoriser une cohérence de l'ensemble des pratiques éducatives.

Dans de plus en plus de pays, régions et parfois villes, des documents sont rédigés exposant leur vision curriculaire, sous des appellations diverses, par exemple programme éducatif au Québec, curriculum en Suède, *framework plan* en Norvège, référentiels psychopédagogiques en Belgique francophone, ou encore cadre national de référence au Luxembourg<sup>15</sup>. Ces curricula



14. Citons par exemple le rapport de l'OCDE. (2007). *Petite enfance, grands défis II*. Éditions OCDE. [https://www.oecd-ilibrary.org/education/petite-enfance-grands-defis\\_25216058](https://www.oecd-ilibrary.org/education/petite-enfance-grands-defis_25216058), le document rédigé par Enfants d'Europe. (2008). *Vers une approche européenne de l'accueil de la petite enfance*. <https://www.grandirabruxelles.be/Publications/Europe/policydocFR.pdf>, ou encore les nombreux travaux, congrès et publications de l'association européenne de recherche sur l'éducation de la petite enfance (EECERA)

15. Pour avoir des exemples concrets, on pourra consulter les documents produits par l'ONE en Belgique : [https://www.one.be/fileadmin/user\\_upload/siteone/PRO/Brochures/referentiel-accueillir-les-tout-petits-oser-la-qualite-ONE.pdf.pdf](https://www.one.be/fileadmin/user_upload/siteone/PRO/Brochures/referentiel-accueillir-les-tout-petits-oser-la-qualite-ONE.pdf.pdf) et <https://www.one.be/public/brochures/brochuredetail/brochure/reperes-et-pratiques-daccueil-de-qualite-0-3-ans-partie-1/> et par la France : <https://solidarites.gouv.fr/charte-nationale-pour-laccueil-du-jeune-enfant> ou encore le Luxembourg : <https://www.enfancejeunesse.lu/fr/cadre-de-reference-national/>

sont variés et différents à la fois dans leur conception et dans les définitions et visions de l'accueil qu'ils proposent. Ils démontrent qu'il y a aujourd'hui un consensus pour reconnaître l'importance de mettre en place des services de qualité. Cela dans un contexte où le travail des professionnel·les de l'accueil collectif de jour est encore trop souvent considéré comme une activité fondée uniquement sur l'expérience, et où les formations initiales et continues ne sont pas toujours suffisamment en adéquation avec les objectifs.

Aujourd'hui, plus que jamais, dans un contexte de pénurie de places d'accueil et de restrictions budgétaires, il ne peut être question de considérer l'accueil collectif de jour des enfants exclusivement sous l'angle du nombre de places créées ou de la nécessaire conciliation entre vie familiale et vie professionnelle. Cette fonction économique est bien présente, il ne faut pas la minimiser, mais il convient de mettre en avant que les lieux d'accueil ont aussi un rôle social et éducatif. C'est d'ailleurs l'avis émis dans un rapport de la Commission européenne (2018)<sup>16</sup>. Ce texte définit cinq dimensions essentielles et interdépendantes de la qualité à prendre en considération. Il s'agit de l'accessibilité, la professionnalisation des personnes accompagnant les enfants, la gouvernance, le monitoring et la surveillance et le curriculum. Il affirme qu'un référentiel de base clair, qui exprime une mission et une vision sans imposer un cadre détaillé sur les manières d'agir, favorise le développement professionnel et augmente la qualité des services.

## La qualité

Personne ne peut s'afficher contre la qualité d'accueil, mais ce terme reste ambigu. Sans explicitation plus précise, le risque est qu'il ne soit qu'une injonction, un mot d'ordre vide de sens. Définir la qualité des services d'accueil est une question complexe. Le Réseau de la Commission européenne des modes de garde d'enfants, initié en 1986, et piloté alors par Peter Moss a engagé une réflexion sur cette notion<sup>17</sup>. Si de nombreux critères de qualité ont été identifiés (par exemple un prix abordable, un accès dans toutes les zones urbaines et rurales, et pour tous les enfants, y compris ceux ayant des besoins spéciaux, une relation « étroite » entre lieux d'accueil et parents, de



16. Voir Vandenbroeck, M., Lenaerts, K. & Beblavý, M. (2018). *Benefits of early childhood education and care and the conditions for obtaining them*. European Expert Network on Economics of Education. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/14194adc-fc04-11e7-b8f5-01aa75ed71a1/language-en>

17. Voir par exemple: Groupe de travail sur l'éducation et l'accueil de la petite enfance, Commission européenne (2014). Proposition de principes clés pour un code de qualité de l'éducation et de l'accueil de la petite enfance, que l'on peut consulter sur le site de PEP: <https://pep-vd.ch/wp-content/uploads/2024/08/code-qualite-EU-2014.pdf>

la flexibilité, une cohérence entre les services, etc.), in fine, aucune définition intrinsèque de la qualité n'a été proposée. Car il n'y a, en ce domaine, pas de savoir universel, ni de vérité absolue; les savoirs sont aussi liés à des contextes, ce sont des construits sociaux — ils évoluent. On connaît très bien les exemples de ces changements concernant le maternage, où l'on a vu se succéder des recommandations variées, voire opposées, quant à la position du bébé au moment de l'endormissement, de l'alimentation, de l'apprentissage de la propreté ou encore l'usage de la tétine, comme cela a été documenté par Delaisi de Parseval et Lallemand (1980) dans leur ouvrage *l'art d'accommoder les bébés*. Les normes concernant la posture de l'adulte se modifient aussi selon les époques ou les régions, par exemple relativement à la place de l'adulte dans le jeu de l'enfant, ou la distance affective. La qualité doit donc être comprise comme « un processus dynamique et continu d'aplanissement des aspérités des différents points de vue des groupes d'intérêts » (Moss, 1996, cité par Bouve, 2017, p. 47). Dans cette conception, il n'y a pas UNE bonne pratique, mais différentes pratiques possibles, qui ont leurs valeurs propres, et qui sont spécifiques à différents contextes. La qualité est ainsi une notion relative. Travailler sur la qualité, c'est accepter cette incertitude, cette altérité, accepter les tensions, les désaccords, et travailler avec cela. C'est, au sein d'une équipe, mettre en question les pratiques, faire des choix et pouvoir les relier à un cadre théorique, les argumenter, les expliciter. À l'opposé des procédures qui visent à la standardisation, ce processus engage les professionnel·les à se positionner comme acteurs et actrices d'un dispositif institutionnel et relationnel, en opérant un travail de modélisation de leurs pratiques. Il ne s'agit pas de les figer, mais de les élaborer, les donner à voir, pouvoir les partager pour ouvrir la possibilité d'un retour réflexif et de régulations. C'est le travail de réflexion d'une équipe qui produit du sens et de la qualité, c'est un travail qui fait osciller entre des moments d'abattements et de jubilation, entre ce qui se dessine d'un côté, actuellement comme possible et, de l'autre, comme hors de portée.

Il ne s'agit cependant pas de considérer que tout se vaut. Si la qualité peut être comprise comme une notion relative, elle a néanmoins à s'inscrire dans un cadre commun et partagé. Des directives minimales sont nécessaires afin de constituer un socle garant de valeurs définies dans la société, comme celles exprimées dans la Convention internationale des droits de l'enfant. C'est là le rôle du curriculum.

Dans le canton de Vaud, en Suisse, les Directives pour l'accueil de jour des enfants imposent que chaque lieu rédige un projet pédagogique. Mais aucun curriculum commun sur lequel s'appuyer n'a été élaboré à ce jour. C'est pourtant, comme nous l'avons compris, une question d'actualité dans votre

région. Vous ne partez cependant pas de rien, ainsi que cette journée l'a montré. Cela reste néanmoins un défi, et nous aimerions nommer quelques points de vigilance qui nous semblent importants à prendre en considération.

### **Articuler curriculum, projet pédagogique et documentation**

Le curriculum offre un cadre large, global et cohérent à partir duquel les acteurs et actrices des différents services peuvent définir, développer, réorienter leurs actions et leurs projets en tenant compte des valeurs et des savoirs de référence dans un contexte historique et politique donné. Il légitime les actions éducatives et les choix institutionnels en leur donnant un fondement scientifique et politique. Cependant, cela doit rester des orientations générales. La documentation, elle, est par essence précise, centrée sur un objet, elle permet de questionner, témoigner, évaluer, mettre en réflexion le curriculum à partir des pratiques. Si le curriculum offre un cadre à la pratique de documentation, en retour, celle-ci devrait participer à faire évoluer le curriculum. La démarche est itérative et, dans l'idéal, réciproque. Articulés ensemble, documentation et curriculum pourraient contribuer à remettre en question la vision encore très prégnante d'un service centré sur la conciliation vie familiale et professionnelle et rendre plus visible la valeur des services à l'enfance pour l'enfant citoyen.

Prenons un exemple qui illustre cette articulation. L'autonomie est un thème souvent traité, que ce soit dans les projets pédagogiques ou dans les référentiels de type curriculum. L'autonomie du jeune enfant fait consensus. Mais il existe un écart entre les représentations des un-es et des autres à ce sujet. Il importe alors de définir ce que l'on entend par autonomie, de mettre en évidence les valeurs qui s'y rapportent, de faire des liens avec des éléments théoriques. Ainsi, derrière les mêmes mots, chaque professionnel·le met des significations, et instaure des pratiques différentes. C'est ici que le processus de documentation est utile pour construire une vision partagée de ce que l'on place sous ce vocable et des pratiques qui en découlent. Les professionnel·les se mettent en recherche, posent des hypothèses, réfléchissent sur ce qu'elles et ils voudraient améliorer, mais aussi sur ce qui fonctionne bien et qu'il faudrait conserver, développer. En se basant sur l'observation et sur des savoirs existants, elles et ils documentent, analysent, évaluent les pratiques, les réajustent ensemble. Elles et ils construisent ainsi une qualité d'accueil qui prend appui sur leurs valeurs, leurs connaissances propres et l'analyse partagée de l'expérience, définissant ainsi une qualité spécifique à ce lieu, à cette équipe, et non édictée par une instance supérieure. Une manière aussi de lutter contre la routinisation des pratiques (Kühni, 2014). Dans un métier où il y a une grande pénibilité, et peu encore de reconnaissance, l'accueil

peut devenir une pratique mécanique, d'où l'importance de rappeler le sens du travail et de le donner à voir.

### **La dérive marketing**

Le curriculum comme la documentation peuvent à tout moment se muer en productions qui n'ont de sens que pour celles et ceux qui ont directement contribué à leur élaboration, perdant ainsi leur vitalité. Dans une profession dont la valeur est trop souvent sous-estimée, le risque est aussi important que curriculum, projet pédagogique et documentation soient détournés de leur sens pour devenir une sorte de vitrine. La documentation prend alors des allures d'illustration permettant de montrer de jolies images des activités proposées.

Il nous semble également impératif de renoncer aux certifications, qui sont de piètres avatars de la qualité. Ce sont des modèles issus du marketing, qui se sont développés progressivement dans le milieu hospitalier, puis dans l'accueil de jour. Ils véhiculent l'idée qu'on pourrait trouver une qualité identique d'accueil dans tous les lieux, de la même manière qu'un certificat sur la qualité d'un poulet au supermarché nous indique qu'on trouvera exactement le même poulet où qu'on se trouve en France, voire en Europe. Il s'agit donc d'une vision aseptisée de la qualité. Ainsi, on réduit un élément complexe à une liste de points prédéterminés. Prenons un exemple : la volonté d'offrir aux enfants et aux familles des locaux accueillants. Dans l'une de ces certifications qualité, cela est traduit par le fait de mettre en place une signalétique intérieure et extérieure permettant aux parents de se repérer et un espace d'affichage destiné aux familles... Durant cette journée, nous avons vu suffisamment de photos de lieux d'accueil inspirants pour nous dire que la question ne se résume pas à une bonne signalétique dans l'institution. Il y a donc une vigilance à avoir par rapport à ces systèmes marchands qui s'immiscent partout où ils peuvent. D'une qualité basée sur un processus, on passe à une procédure, on définit exactement ce qu'il y a à faire. Ce sont des méthodes qui induisent un vide de la pensée. Les professionnel·les n'ont plus à élaborer, à penser, à interpréter, mais seulement à appliquer, à mettre en œuvre des attendus pour pouvoir cocher la case censée prouver la qualité.

### **Cloisonner ou construire des ponts ?**

Nous avons utilisé les termes de curriculum et documentation au singulier. Mais force est de constater que dans les pays et régions où l'offre de services reste divisée, séparant la prise en charge des enfants de 0 à 3 ans de celle des enfants de 0 à 6 ans (environ un tiers des pays européens), il est fréquent de rencontrer plusieurs curricula en vigueur. Chacun d'entre eux édicte alors des orientations différentes, voire contradictoires, pour les institutions du secteur de l'accueil d'une part et de l'enseignement d'autre part. Cela alors

même qu'une approche holistique et intégrée de l'éducation de la petite enfance est préconisée, comme le soulignent les instances internationales. Nous voyons actuellement se dessiner un risque de « schoolification » de l'accueil des tout-petits (Vandenbroek, 2024). Une pression toujours plus forte s'exerce sur les compétences des enfants, véhiculant l'idée qu'il s'agit, dès la toute petite enfance, de préparer l'entrée à l'école, puis dans les classes de maternelle, d'anticiper la transition vers l'école primaire, etc. Une logique de plus en plus disciplinaire se développe, qui ne correspond pas à la manière d'apprendre et de découvrir des jeunes enfants. De nombreux auteur-es en sciences sociales et humaines relèvent le danger de transformer les services de l'EAJE en « un instrument social dont la rentabilité est évaluée via les performances des élèves, incitant les professionnels à se focaliser sur des objectifs cognitifs et à délivrer un enseignement anticipé de savoirs disciplinaires considérés comme fondamentaux (lire, écrire, compter), au détriment d'une approche holistique tenant compte davantage du développement global et du bien-être de l'enfant, pourtant nécessaires aux apprentissages visés » (Housen, Genette & Pirard, 2024). Des constats inquiétants sont observés, notamment en France<sup>18</sup>, au Québec, mais aussi en Suisse romande où des réformes ont été engagées et où, par exemple, le terme « jeu » a été supprimé du curriculum des premières années de scolarité ou est instrumentalisé à des fins d'apprentissage (Clerc-Georgy & Kappeler, 2020 ; Garcia Perez et al., sous presse). Si un travail sur le curriculum est effectué, il est indispensable de se demander comment il peut contribuer à créer des ponts plutôt que renforcer les cloisonnements institutionnels. On pourrait réfléchir aussi à la manière dont la documentation pourrait faciliter une transformation du regard porté sur l'enfant, sur l'éducation et sur le rôle des institutions (structures d'accueil comme premières années de scolarité). Comment elle pourrait par exemple mettre en lumière des enjeux tels que celui de la transition entre les lieux d'accueil et l'école ou encore l'accessibilité des services et l'égalité des chances. On peut observer que les régions qui réalisent un travail sur le curriculum semblent plus enclines à développer une approche intégrée, avec des visées communes, pour les enfants de 0 à 6 ans, comme c'est le cas en Italie par exemple. Dans ce domaine, il faut être d'ailleurs optimistes. Si l'on regarde les chiffres relevés par la dernière enquête internationale SEEPRO de 2024<sup>19</sup>, qui documente la situation de la plupart des pays européens, dont la



18. Voir par exemple Garnier, P. & Brougère, G. (2017). Des tout-petits « peu performants » en maternelle. Ambition et misère d'une scolarisation précoce. *Revue française des affaires sociales*, 85(2), 86-102.

19. <https://www.seepro.eu/>

Suisse par rapport à toutes sortes d'aspects liés à l'éducation (par exemple, les niveaux de formations, le temps de travail hors de la présence des enfants, les conditions de travail, etc.), on constate que de plus en plus de pays tendent à développer des systèmes qui ne séparent plus en silos l'accueil des jeunes enfants au profit d'approches qui globalisent, des *guidelines*, un ministère, une gouvernance, et une vision davantage partagée. Cela nécessite une convergence, un élan commun venant tant du terrain que du politique et des gestionnaires. De telles approches intégrées permettent de mettre en évidence qu'il y a de l'accueil, du *care*, et de l'éducatif dans tous les lieux qu'il s'agisse du préscolaire, du parascolaire ou de l'école. Les lieux d'accueil peuvent ainsi voir mieux reconnue leur fonction éducative. Le *care* et le jeu, trop souvent mis de côté au bénéfice des activités didactiques, peuvent gagner en considération à l'école.

### **Quelques conditions pour soutenir ce processus**

#### *Une démarche participative et démocratique*

Le curriculum n'est pas un document normatif imposé d'en haut et déconnecté de la réalité, il ne doit pas avoir pour but de contrôler les équipes éducatives, mais de soutenir les professionnel·les, de favoriser la réflexion. Il doit rester vivant, et faire sens, y compris pour les personnes qui n'ont pas contribué à son élaboration. C'est pourquoi Rayna et al. (2009) soulignent l'importance d'un travail participatif et démocratique permettant de débattre entre les différents partenaires (professionnel·les, parents, politiques, etc.) concernés par le fonctionnement des institutions à un niveau local. Un soutien théorique et méthodologique par des chercheurs ou chercheuses, un accompagnement pour soigner l'écriture et l'implémentation sont également nécessaires (Pirard, 2011, 2014, 2016).

#### *Des professionnel·les bien formé·es*

Si l'on souhaite ancrer dans la pratique des processus tels que l'observation partagée en équipe et la documentation, il est nécessaire de disposer de professionnel·les capables de faire vivre le curriculum et la documentation en interrogeant régulièrement leurs fondements, en explorant les manières de les mettre en œuvre, en les utilisant pour l'analyse des pratiques et l'évaluation de leurs effets. La démarche ne va pas de soi et suppose un changement de paradigme. À l'image d'un·e professionnel·le expert·e (considé·e dans ses compétences individuelles) se substitue celle d'une communauté de professionnel·les «suffisamment sûrs pour ne pas l'être» (Sharma & Pirard, 2017), qui ose remettre en question les évidences, faire un pas de côté dans la manière de comprendre les situations de la vie quotidienne, s'interroger lors de difficultés, rechercher des hypothèses interprétatives multiples, redonner une place au conflit et aux désaccords et les mettre en discussion

dans une élaboration collective. Des professionnel·les capables de s'interroger avec les enfants, les familles, les autres professionnel·les, voire les autres citoyen·nes, sur les événements et expériences de la vie quotidienne. Du personnel qui peut continuer à s'étonner de ces choses apparemment ordinaires, de ces « petits riens » à partir desquels des idées, des jeux, des projets collectifs peuvent s'engager sans que l'on connaisse à l'avance ni l'aboutissement ni les résultats.

Ces pratiques impliquent également de disposer de professionnel·les en nombre suffisant, ce qui est une difficulté de plus en plus prégnante aujourd'hui où l'on entend parler d'institutions qui ferment des groupes ou diminuent leur capacité d'accueil. Le temps nécessaire à l'observation, la documentation, la concertation, l'analyse partagée des effets des pratiques quotidiennes et leur régulation doit être reconnu. On ne peut pas observer, réfléchir et coconstruire en étant du lundi au vendredi, tout au long de la journée auprès des enfants. Les directions, les gestionnaires, les politiques doivent comprendre que c'est un point essentiel et donner aux équipes les moyens de l'assurer, y compris en étant accompagnées par des tiers suffisamment proches et pouvant les aider à cheminer dans l'analyse de leurs pratiques qui vont soutenir une démarche exigeante.

### **En guise de conclusion**

Nous assistons depuis plusieurs années au développement de conceptions néolibérales des modes d'accueil et à un discours dominant centré sur le développement quantitatif du nombre de places à créer au détriment d'une compréhension qualitative et d'une approche clinique de l'acte éducatif. Les indicateurs de gestion et de rentabilité se développent de manière pléthorique, tandis que des sociétés de crèches sont désormais cotées en Bourse. Dans ce contexte, on peut considérer le travail articulant la pose des bases d'un curriculum, une réflexion sur la qualité et un travail sur la documentation comme un acte de résistance qui place le désir au cœur des finalités de l'accueil des jeunes enfants, loin des conceptions marchandes.

Il s'agit de faire le choix d'une qualité d'accueil plutôt que de se cantonner à développer le maximum de places dans des lieux qui se contentent de « garder » les enfants. Il s'agit de pouvoir, pour les professionnel·les, répondre à la question : « Pourquoi sommes-nous là, ensemble ? », ce qui passe par un processus de recherche continu et non par des protocoles et des procédures. C'est un engagement pour que les lieux d'accueil deviennent des lieux de vie, « des lieux de pratique politique, éthique et citoyenne » (Dahlberg & Moss, 2007).

## Bibliographie

- Bouve, C. (2017). La qualité d'accueil de la petite enfance, entre normativité et intersubjectivité, *Spirale*, 82, 44-51.
- Bouve, C. (2014). Le curriculum petite enfance: un projet politique et pédagogique porteur d'une dynamique participative. In S. Rayna & C. Bouve, *Petite enfance et participation. Une approche démocratique de l'accueil* (pp. 79-92). Érès.
- Conseil de l'Europe. *Recommandation du conseil du 22 mai 2019 relative à des systèmes de qualité pour l'éducation et l'accueil de la petite enfance*, 2019.
- Clerc-Georgy, A. & Kappeler, G. (2020). Tensions dans les premiers degrés de la scolarité en Suisse francophone: vers une didactique des apprentissages fondamentaux. *Revue internationale de communication et socialisation*. RCIS, 7, 75-90. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/4457>
- Dahlberg, G. & Moss, P. (2007). Au-delà de la qualité, vers l'éthique et la politique en matière d'éducation préscolaire. In G. Brougère & M. Vandembroeck (Éd.), *Repenser l'éducation des jeunes enfants* (pp. 53-76). Peter Lang.
- Delais de Parseval, G. & Lallemand, S. (1980). *L'Art d'accueillir les bébés*. Seuil.
- Develay, M. (1994). *Peut-on former les enseignants?* ESF.
- EADAP (2011). Guide méthodologique ERATO. *Accueillir la diversité dans les milieux d'accueil de l'enfance (0-6 ans): analyser, évaluer, innover*. EADAP. <http://hdl.handle.net/2268/104358>
- Figari, G. (1994). *Évaluer, quel référentiel?* De Boeck.
- Garcia Perez, M., Clerc-Georgy, A. & Pirard, F. (sous presse). Tensions dans l'accompagnement du jeu de faire semblant: une étude de cas à l'école enfantine (4-6 ans), *Revue internationale de communication et de socialisation*.
- Kühni, J. (2014). Le travail contre les platitudes qualitatives. *Revue [petite] enfance*, 113, 8-11
- Rayna, S., Bouve, C & Moisset, P. (2009). *Pour un accueil de qualité de la petite enfance: quel curriculum?* Érès.
- Garcia, S. (2024). *Les compétences interactionnelles des éducateurs et des éducatrices de l'enfance dans les relations avec les parents au croisement des pratiques de travail, de formation et de recherche* [Thèse de doctorat]. Université de Genève.
- Housen, M., Genette, C. & Pirard, F. (2024). Les pratiques de transition à l'entrée en école maternelle. In F. Pirard, M. Zogmal, P. Garnier (Éds.), *Pratiques et politiques en petite enfance. Perspectives internationales* (pp. 33-53). Peter Lang.

Pirard, F., Peleman, B., Sharmahd, N., van Laere, K., Reinertz, C. & Backes, J. (2024). Belgium – ECEC Workforce Profile. In Oberhuemer, P. & Schreyer, I. (Éd.) *Early childhood workforce profiles across Europe. 33 country reports with key contextual data* (pp. 42-73). SEEPRO-R. <https://orbi.uliege.be/handle/2268/315978>

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. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2011.574413>

Pirard, F. (2014). La qualité d'accueil fait débat. *Revue [petite] enfance*, 113, 13-19. <https://revuepetiteenfance.ch/la-qualite-daccueil-fait-debat/>

Pirard, F. (2016). L'accompagnement curriculaire: un care professionnel? In S. Rayna & G. Brougère (Éds.), *Le care dans l'éducation préscolaire* (pp. 157-174). Peter Lang.

Rayna, S. (2009). Curriculum: perspectives internationales. In S. Rayna, C. Bouve & P. Moisset, *Pour un accueil de qualité de la petite enfance: quel curriculum?* (pp. 17-33). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.rayna.2009.01.0017>

Sharmahd N. & Pirard F. (2017). Relation professionnel-les/familles dans l'accueil des enfants de 0 à 3 ans: risques et potentiels des incertitudes. *Revue internationale de l'éducation Familiale*, 42, 155-172. <https://doi.org/10.3917/rief.042.0155>

Vandenbroek, M. (2024). *Être parent dans notre monde néolibéral*. Érès.