



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

Archive ouverte UNIGE

<https://archive-ouverte.unige.ch>

Master

2010

Open Access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

De la nurse à l'éducatrice de l'enfance, curriculums et professionnalisation:
analyse de l'évolution des formations aux métiers de la petite enfance,
Genève 1960-2008

Borel, Cécile

How to cite

BOREL, Cécile. De la nurse à l'éducatrice de l'enfance, curriculums et professionnalisation: analyse de l'évolution des formations aux métiers de la petite enfance, Genève 1960-2008. Master, 2010.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:6370>

© This document is protected by copyright. Please refer to copyright holder(s) for terms of use.



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

**FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION**

**De la nurse à l'éducatrice de l'enfance
curriculums et professionnalisation:**

**Analyse de l'évolution des formations aux métiers de la petite
enfance, Genève 1960-2008**

**MEMOIRE REALISE EN VUE DE L'OBTENTION DE LA MAÎTRISE
UNIVERSITAIRE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION ORIENTATION:
ANALYSE ET INTERVENTION DANS LES SYSTÈMES ÉDUCATIFS (AISE)**

PAR

CECILE BOREL

DIRECTRICE DE MEMOIRE:

RITA HOFSTETTER

JURY:

ANNE-MARIE MUNCH

VALERIE LUSSI BORER

GENEVE JANVIER 2010

**UNIVERSITE DE GENEVE
FACULTE DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'EDUCATION
SECTION SCIENCES DE L'EDUCATION**

RESUME

Ce mémoire présente une recherche sur les transformations des curriculums de formation des métiers de la petites enfance à Genève. Ces formations et ces métiers ont connu une forte progression au cours des 50 dernières années, mais ils ont également été aux prises avec des questions de reconnaissance récurrentes. A travers l'analyse des contenus et de l'organisation des différentes formations qui se sont succédées dans ce domaine entre 1961 et 2008, ce mémoire propose une lecture du mouvement de professionnalisation et des mécanismes de transformations sous-jacents à ce processus. En s'appuyant sur des recherches récentes en matière de formation professionnelle, il interroge les différents curriculums pour mieux comprendre la place des savoirs, leur nature et leur rapport à la qualification et à la reconnaissance.

Remerciements:

A la professeure Rita Hofstetter pour la grande qualité de son accompagnement. A Madame Valérie Lussi Borer pour avoir accepté de faire partie du jury. A Madame Anne-Marie Munch, directrice de l'Ecole d'éducatrices et d'éducateurs du jeune enfant, pour m'avoir ouvert les archives de l'école, avoir consacré du temps pour répondre à mes questions et accepté de faire partie du jury. A Jacqueline Emery pour ses témoignages et les documents mis à ma disposition.

A mes correctrices et correcteur: Annie, Deborah, Karen et Luc-Olivier. A Anne pour la mise en page et les dépannages informatiques. A toutes mes collègues et la direction de l'EVE des Libellules pour leur soutien sans faille tout au long de mon travail de mémoire.

Enfin, à Valérie pour ça et pour tout le reste aussi.

*L'essentiel dans l'éducation, ce n'est pas la
doctrine enseignée, c'est l'éveil.*

Ernest Renan

TABLE DES MATIÈRES

Table des matières	5
Introduction	7
Cadrage méthodologique.....	9
a) Construction du sujet et entrées théoriques.....	9
b) L'objet <i>formation</i> et le contexte.....	12
c) La récolte de données.....	12
d) De l'écriture et de l'analyse	15
Cadrage théorique.....	17
I. Contenu et structure des formations professionnelles : l'invention du curriculum.....	17
a) Formation professionnelle et évolution des curriculums	17
b) Savoir et professionnalisation	22
II. La professionnalisation et ses effets	25
a) Synthèse	29
III. Educatrice du jeune enfant : entre histoire et culture	29
a) Introduction.....	29
b) De la notion aux métiers de l'enfance.....	30
c) Des luttes de territoire	31
d) Genève et la petite enfance	34
e) Synthèse	38
IV. Formation et savoirs	39
a) Savoir pratique <i>versus</i> savoir savant.....	39
b) Les effets de l'allongement de la formation	41
c) Savoir, compétence et expertise.....	43
d) Synthèse	46
Analyse de l'évolution de la formation.....	48
I. Les premiers pas : 1960-1969	49
II. La marche vers la reconnaissance : 1970-1979.....	56
a) Jeux et enjeux politiques.....	56
b) Formations complémentaires	57
c) Former des nurses	59
d) Allongement de la formation :	60
III. L'âge d'or des écoles supérieures 1980-1992	62
a) La nurse : de l'apprentissage à l'école professionnelle.....	62
b) Construction du curriculum :	65
c) Aboutissement.....	68
IV. Maturité et transformation de la formation 1992 – 2008.....	69
a) Naissance de la formation d'éducatrice du jeune enfant.....	70
b) Point de vue de la formation : la rationalisation des savoirs.....	73
c) Professionnalisation du groupe	77
d) Le point de vue des politiques : le temps des experts	79
e) L'avènement de la compétence 2002-2009	81
f) Educatrice de l'enfance : la modularisation par la compétence	83
Synthèse.....	90
La question de la transformation du terrain professionnel.....	92
L'avenir du savoir professionnel.....	95

Conclusion.....	96
Bibliographie :.....	98
Annexes	102

INTRODUCTION

Le choix du sujet d'un mémoire n'est probablement jamais anodin pour l'auteur, d'autant plus dans les sciences humaines. Même si ce type de recherche s'inscrit dans une démarche scientifique et méthodologique bien déterminée, il serait naïf de croire que nous ne nous impliquons pas aussi d'un point de vue identitaire.

Ce mémoire s'inscrit donc dans mon parcours universitaire, mais également dans mon parcours professionnel. Il sera probablement une occasion, de plus, de tenter de rapprocher les identités qui m'habitent, celle de l'étudiante et celle de l'éducatrice du jeune enfant. Il répond à deux exigences qui relèvent autant de la science que de l'être humain : comprendre et donner du sens.

Il a pour objectif de questionner la façon dont le contenu de la formation conditionne l'activité en faisant l'hypothèse que l'organisation de ce contenu est influencée par le contexte sociopolitique dans lequel il est construit.

Nous nous centrerons sur les métiers de la petite enfance, même s'il est plus que probable que ce questionnement soit valable dans les différents domaines de l'éducation, à savoir : l'enseignement à tous les degrés, ordinaire ou spécialisé. Ainsi, la formation des enseignants du primaire fait l'objet d'un débat permanent, nourri par des aspects sociopolitiques, culturels et économiques semblables à ceux qui animent les discussions sur le métier d'éducatrice.

Le débat sur les qualifications nécessaires pour exercer le métier d'éducatrice du jeune enfant a été fortement influencé par la vision sociétale du développement et de la place du petit enfant. Notre propos nous condamne forcément à analyser, une fois de plus, pourquoi l'utilité des savoirs enseignés dans la formation de ces professionnelles est régulièrement l'objet de critiques dans le débat politique et sur la scène publique.

Au-delà de cette régularité de la critique, ce mémoire présuppose l'existence d'un mouvement de professionnalisation et de rationalisation des formations des métiers de la petite enfance entre 1960 et 1995. Il fait une première hypothèse qu'au moment de la création des HES et de l'harmonisation nationale des formations, un mouvement inverse s'est amorcé.

Le titre d'éducatrice du jeune enfant a disparu en 2007 au profit de celui d'éducatrice de l'enfance. Ce changement sous-tend une redéfinition du champ professionnel et de la formation. Ce mémoire veut poser la question de l'avenir de la petite enfance à Genève au travers des évolutions, passées et à venir, des contenus de la formation. Il fait une seconde hypothèse, que la probable disparition de la « spécialisation » jeune enfant entraînera la perte de savoirs enseignés sur le développement de l'enfant de la naissance à 5 ans. Avec, à la longue, des conséquences également sur les compétences des professionnelles et la qualité de l'accueil dans les institutions.

Afin d'éviter toute confusion lié aux différents termes qui seront utilisés, il est essentiel de se déterminer en premier lieu sur le lexique.

Il sera question tout au long de ce mémoire de *professionnelles* et d'*éducatrices* au féminin et le plus souvent au pluriel. Ces termes seront employés ici pour parler des éducatrices du jeune

enfant et de l'enfance, des nurses et des jardinières d'enfants qui exercent dans les institutions en tant que personnel diplômé. Toute exception à cette définition sera signalée. Le féminin a été privilégié pour deux raisons ; d'abord parce que les femmes représentent encore et toujours plus de 95% du personnel des institutions, en Suisse comme en France (Bovolenta 2007, Verba 2006), ensuite parce que les recherches, dont certaines seront évoquées dans ce mémoire, démontrent sur plusieurs points que la question du genre influence la considération sociopolitique du métier et de la formation. Cette « féminisation » est fréquente dans les travaux qui portent sur le milieu de l'éducation préscolaire et il n'aurait pas été anodin d'y renoncer.

Comme nous le verrons plus loin, la distinction qui est faite entre *métier* et *profession* relève d'une valorisation sociale de certaines activités. C'est néanmoins sans connotation et dans un esprit de clarté du propos que nous utiliserons le terme métier pour parler de l'activité des professionnelles de la petite enfance.

Quant au terme *petite enfance*, il sera majoritairement utilisé ici pour désigner les institutions préscolaires et le public qui les fréquente, soit les enfants de la naissance¹ à quatre ans. A Genève, l'entrée obligatoire à l'école à quatre ans ne sera effective qu'en 2011 (avec l'application du concordat HarmoS). Jusque-là l'âge de l'entrée à l'école est fixé à six ans et les éducatrices du jeune enfant formées pour encadrer les enfants jusqu'à cinq ans. Néanmoins la gratuité de la scolarisation fait que les plus de quatre ans se retrouvent déjà dans leur grande majorité dans les classes enfantines.

Enfin, pour bien comprendre les différences de niveaux de formation qui seront régulièrement évoquées, il faut savoir que le niveau tertiaire suisse se divise en deux catégories ; la A avec les formations universitaires et en Hautes Ecoles et la B avec les écoles professionnelles supérieures. Les diplômes d'éducatrice du jeune enfant et de l'enfance sont de niveau B ; Ecole Supérieure (ES) et la formation dure trois ans². A titre de comparaison, les enseignants du primaire ont aujourd'hui une formation Haute Ecole Pédagogique (HEP) ou universitaire en fonction du canton, les éducateurs spécialisés et animateurs socioculturels une formation HES, en trois ans, avec, dans les trois cas un diplôme de niveaux Bachelor³.

Pour assurer la cohérence du discours et la qualité de l'analyse, ce mémoire propose un cadre théorique en 4 points. A savoir : la structure des curriculums de formation professionnelle, le concept et processus de professionnalisation, l'histoire des professions de la petite enfance en France et à Genève et, pour terminer, les mécanismes de construction et d'évolution des savoirs.

L'ensemble de ces données théoriques et historiques viendra soutenir le développement du sujet, à savoir l'analyse de l'évolution des contenus de la formation. Cette seconde partie, structurée par une approche temporelle (de 1960 à 2008) repose sur les documents d'archive de l'Ecole d'éducatrices et d'éducateurs du jeune enfant (EEJE).

¹ L'entrée en crèche se fait à la fin du congé maternité, les plus jeunes enfants ont donc, en principe, quatre mois.

² A l'exception de la nouvelle formation en cours d'emploi qui, depuis la rentrée 2009, dure 4 ans.

³ Soit trois à quatre années d'étude sanctionnées par le titre « baccalauréat » inspiré du système universitaire anglo-saxon.

CADRAGE MÉTHODOLOGIQUE

Comme évoqué en introduction, le mémoire est, entre autres choses, une *quête de sens*. Mais cette « quête » revêt une dimension volontairement scientifique et passe donc nécessairement par une démarche de recherche dans un cadre méthodologique déterminé. Rendre ce dernier explicite, en exposer les raisons et la structure est intrinsèque à sa construction et contribue en même temps à sa validité externe. Il s'agit à la fois de se positionner en tant qu'auteur, d'exposer le parcours de sa pensée et de rendre compte de la pertinence des choix opérés durant la recherche et l'analyse. La recherche est source de construction de connaissances, c'est la raison même de son existence. Vouloir n'exposer que les résultats reviendrait à ignorer cette construction et perdre le sens même de la démarche.

Ce chapitre présente donc la démarche de recherche et la méthodologie choisie pour la mener à bien. Il rend compte des deux positionnements qu'il a été nécessaire de prendre pour la réalisation de ce travail, celui de chercheur et celui d'historien.

a) Construction du sujet et entrées théoriques

Le premier constat qui a conduit vers le sujet de ce mémoire est la relative absence d'éducatrices parmi les étudiants en sciences de l'éducation au niveau du Master. On en trouve peu, à l'inverse des enseignants du primaire, du secondaire ou même du tertiaire. Cette absence relève de raisons multiples, mais l'une d'entre elle nous intéresse particulièrement, c'est que la formation d'éducatrices ne donne pas accès à des formations universitaires (ou HES). Le diplôme d'éducatrice du jeune enfant à Genève est de niveau tertiaire, mais il ne permet pas en Suisse, pour le moment, de suivre des études universitaires ou en haute école sans passer par un premier cycle complet et à la condition d'avoir un diplôme du secondaire de niveau suffisant. Cette expérience fait partie de mon parcours ; en 2003, après trois ans de formation, un diplôme d'éducatrice et deux ans d'expérience professionnelle, j'accédais au premier cycle en science de l'éducation avec seulement une équivalence de 6 crédits pour la licence qui en comptait plus de cent ; et cela à condition, bien sûr, d'avoir une Maturité ou un diplôme jugé équivalent. A noter qu'il est possible d'entrer à l'Université sans diplôme, sur dossier, mais la démarche est assez restrictive et exige un bagage expérientiel confirmé.

Le second constat est que la petite enfance, en tant que champs d'études, n'apparaît pas non plus au niveau du master comme un sujet fréquent dans les cours. Non qu'il en soit réellement exclu ou de manière volontaire, mais il disparaît néanmoins derrière l'enseignement, qui, du primaire au tertiaire, offre d'inépuisables sujets de recherche, de connaissances et d'études.

C'est cette position, à la fois exclue et incluse, qui m'a conduit à vouloir comprendre le chemin parcouru par la petite enfance en tant que formation. En effet, si elle apparaît, sans que cela soit forcément une réalité, comme un enfant pauvre de la recherche et de l'enseignement en sciences de l'éducation, c'est probablement parce qu'elle en est également exclue comme formation. L'université regroupe les formations des enseignants, les HES celles des professions sociales, sans que la petite enfance y ait trouvé sa place ; et la première question qui s'impose est simple : pourquoi ?

De cette première interrogation, j'ai formulé des hypothèses autour de ce qui peut fondamentalement différencier le champ de la petite enfance de celui de l'enseignement ou du social pour qu'elle se retrouve ainsi reléguée dans un entre-deux. A noter que l'objectif de cette recherche est plus de comprendre les facteurs qui ont contribué à cette séparation que de prouver son éventuelle validité. Précédemment à ce travail de mémoire, j'ai exploré, dans mes travaux de Master, différentes entrées d'analyse et de compréhension.

Ainsi l'étude des mouvements de professionnalisation des métiers de la petite enfance paraissait une entrée analytique adéquate. Le concept de professionnalisation offre en effet des clefs de lecture et de compréhension multiples, qui touchent autant au développement de l'activité, de la formation, des savoirs, de la reconnaissance et du statut du groupe qui exerce l'activité. Un premier travail de recherche, dans le cadre d'un module sur la professionnalisation et les savoirs, m'a permis de comprendre que l'analyse de ce mouvement de professionnalisation ne suffisait pas pour répondre au questionnement sous-jacent à ce mémoire. Elle apporte un éclairage essentiel sur les facteurs d'évolutions, mais n'identifie pas les savoirs en jeu.

Et c'est finalement cette question qui fonde ce travail de mémoire. L'identification des liens entre les savoirs à acquérir, les compétences sur le terrain et le niveau de formation. Car, parallèlement au statut social et salarial, ce qui est déterminé par la professionnalisation, c'est le niveau de connaissance attendu et nécessaire à l'exercice d'une activité. Alors, en complément à l'analyse du mouvement de professionnalisation, ce mémoire s'est orienté vers les concepts touchant à la structure des curriculums de formation professionnelle, aux effets de la tertiarisation, à l'émergence des savoirs et à la définition de leur nature théorique ou pratique.

L'analyse du mouvement de professionnalisation des métiers de la petite enfance suggère une importante évolution des savoirs et de la complexité de la formation jusque dans les années 1990. L'exclusion de la formation du processus HES pourrait avoir donné un sérieux coup de frein à ce développement. C'est donc finalement en étudiant le développement de la nature et de l'organisation de ces savoirs que j'espère pouvoir déterminer en quoi ils conditionnent le niveau de formation actuel et à venir.

Le travail commence par une phase de lecture rapide et intensive pour déterminer une première bibliographie. Elle a pris deux orientations : la première, sur les ouvrages concernant les structures historiques et actuelles des formations et des métiers de la petite enfance et les conditions de leur émergence, la seconde, vers des ouvrages théoriques sur la professionnalisation, le développement des curriculums, la construction et l'émergence des savoirs. L'ensemble de ces données théoriques contribuent à l'analyse de l'évolution de la formation des métiers de la petite enfance.

Cette phase de lecture a plusieurs objectifs ; s'assurer de ne pas reproduire une recherche qui existerait déjà, définir avec précision l'objet que l'on souhaite étudier et explorer les connaissances conceptuelles récemment développées sur le sujet. Pour resserrer le champ de recherche, il a donc fallu consulter plusieurs bibliothèques ; celles de l'université, celle de la HES sociale, celle de l'EEJE. Cette dernière est une petite structure, sans catalogue de référence. Il a donc fallu parcourir les étagères pour faire un premier tri par les titres se rapprochant du sujet, puis lire les résumés, les introductions, les tables des matières, les premières pages de chaque chapitre pour ne retenir que les ouvrages correspondants au sujet.

Il a également fallu consulter le catalogue des mémoires de chaque école et étudier les documents électroniques disponibles sur internet. Cette dernière ressource donne en effet accès à de nombreuses données, en particulier les documents relevant de l'administration cantonale et fédérale ; les plans d'études cadre, les lois sur la formation, les débats du Grand Conseil, ainsi qu'un nombre non négligeable d'articles et de recherches. Elle demande néanmoins une prudence particulière dans l'identification des auteurs et la méthode de référence.

Cette phase de lecture exploratoire, menée en partie en parallèle à la récolte de données, a duré plusieurs mois. Ce sont les ouvrages touchant à la petite enfance qui ont nécessité le plus de lectures. Ils sont nombreux et portent autant sur les métiers, la formation, les innovations pédagogiques, des analyses de pratique ou des analyses socio-économiques. J'ai fait mon choix en fonction de plusieurs critères surtout d'ordre contextuel. Je n'ai ainsi presque pas sélectionné d'ouvrages canadiens ou québécois : bien que ce pays soit un haut lieu de production de recherches et d'innovations pédagogiques pour la petite enfance, il est aussi un peu trop éloigné dans les formations et les applications professionnelles pour pouvoir, dans le contexte qui nous intéresse, servir de point de comparaison ou d'explicitation.

Les ouvrages de référence choisis portent donc plus sur les formations et les professions en France et en Suisse. Bien que la France, elle aussi, diverge en plusieurs points dans ses structures professionnelles et de formation, la proximité géographique et culturelle permettent des rapprochements et des comparaisons plus probantes. J'ai conservé également plusieurs mémoires et recherches universitaires genevoises, dont deux menées par des professionnelles de la petite enfance. Elles avaient le grand intérêt de proposer des analyses de pratique avec un regard épistémologique innovant pour le domaine, celui de la didactique. Enfin, j'ai sélectionné des études socio-économiques suisses et genevoises sur le développement de la profession et des structures de la petite enfance.

Les ouvrages théoriques sur les curriculums, le processus de professionnalisation ou la construction des savoirs m'ont été conseillés par ma directrice de mémoire ou sélectionnés dans des bibliographies de cours. Ici la recherche, on le voit, nécessite de pouvoir profiter des apports de professionnels du domaine scientifique concerné pour accéder plus aisément aux recherches les plus récentes sur le sujet.

Une fois la bibliographie provisoire achevée, la phase de lecture d'approfondissement a été nécessaire. Il s'agit d'étudier en détail les ouvrages initialement survolés. Plusieurs techniques sont alors possibles, comme prendre des notes. Mais j'ai choisi pour ma part de marquer les pages et passages qui me semblaient utiles. Ensuite, au fur et à mesure de mon écriture, je reviens sur les ouvrages, reprends les passages et les insère dans ma réflexion. La lecture d'approfondissement permet de resserrer le sujet et ouvre également vers de nouveaux champs de recherche. Ainsi l'étude de l'ouvrage sur la construction des curriculums de formation professionnelle a été l'occasion d'explorer de nouveaux paradigmes qui m'étaient inconnus jusqu'ici. Ces derniers ont ouvert, nous le verrons, des liens entre la structure des formations et le processus de professionnalisation et ont fortement contribué à soutenir l'analyse des données.

La lecture ne cesse jamais dans la réalisation du mémoire. Il faut revenir sur les ouvrages et parfois même trouver de nouvelles sources théoriques en cours de route. En effet, la construction du cadre théorique m'a conduite à de nombreuses questions sur la définition de la nature des savoirs et de nouvelles lectures ont été nécessaires pour compléter et achever le

cadrage. La bibliographie est donc évolutive et ne se termine que lorsque le mémoire lui-même est achevé.

b) L'objet *formation* et le contexte

C'est dans le contexte genevois que s'est construit le questionnement présenté ici. Les formations, bien que prises dans un courant d'harmonisation nationale et même internationale, comportent encore des spécificités cantonales. Si l'actuel diplôme d'éducatrice de l'enfance répond à des exigences fédérales qui en assurent la reconnaissance intercantonale, celle-ci est récente (moins de 3 ans). L'évolution de la formation et le mouvement de professionnalisation furent donc longtemps cantonaux, c'est la raison pour laquelle ce mémoire est centré sur les formations genevoises aux métiers de la petite enfance.

Mes connaissances préalables sur les mouvements de professionnalisation et l'historique des métiers et des formations de la petite enfance, me laissaient supposer que mon questionnement porterait sur la période de 1960 à aujourd'hui. Les ouvrages retenus dans ma phase de lecture sont venus soutenir ce choix. Cette période correspond à la multiplication des institutions de la petite enfance, des modes de garde, à l'évolution de la famille, à l'augmentation du travail des femmes, à la diffusion de travaux sur le développement du petit enfant et au développement des formations (voir entre autres Neyrand, 2002).

Au moment de commencer cette recherche, l'objet *formation* se « réduisait » principalement aux contenus en terme de savoirs. Mais la récolte de données, la phase de lecture et de construction du cadre théorique sont venus complexifier l'objet et bien d'autres éléments ont paru probants. Les ouvrages sur les curriculum professionnels ou la nature des savoirs m'ont permis de pointer les éléments qui contribuent à caractériser l'organisation et la nature d'une formation : la durée, le rythme de l'alternance théorie pratique, le statut des écoles de formation, la reconnaissance des diplômes, le statut des formateurs, le statut des professionnelles, le contexte politique et social, l'organisation des savoirs, etc.

L'objet d'étude est devenu ainsi: les conditions d'évolution des connaissances formelles et des structures de formation aux métiers de la petite enfance entre 1960 et aujourd'hui.

c) La récolte de données

Pour traiter cet objet, il restait à récolter les données sur lesquelles porterait l'analyse. Cette phase de la recherche est probablement l'une des plus critiques. Elle est l'occasion de vérifier la réalité de l'existence des données, leur quantité et leur correspondance avec l'objet de recherche. Le choix s'est naturellement porté sur les archives de l'Ecole d'éducatrices et d'éducateurs du jeune enfant (EJEE). Madame Munch, sa directrice, m'a accordé un accès complet à ces archives. Non sans m'avoir prévenue au préalable du manque d'éléments portant sur ce qui paraissait essentiel: le contenu des formations.

L'utilisation des archives pour la recherche comporte deux dimensions, l'une physique et l'autre épistémologique. La première concerne les documents en tant que supports : leur existence, leur l'accessibilité, leur état de conservation, leur lisibilité, la possibilité ou non de les copier, etc. La seconde dimension concerne la posture de l'historien qu'il faut adopter

pour déterminer les éléments probants : quels documents, complets ou partiels et comment les utiliser.

Du point de vue physique les archives de l'EEJE sont rangées dans cinq classeurs numérotés. Ils sont gardés sous la responsabilité de la direction de l'école qui peut en autoriser l'accès et la copie pour des objectifs de recherche, et à condition de les consulter sur place. Deux sont identifiés par rapport à l'école de jardinière d'enfants, deux autres par rapport à la formation des nurses et le dernier par rapport à l'école de la petite enfance. Les plus anciens documents remontent au début des années 1960. Ce sont des documents fragiles pour la plupart. Il s'agit de correspondance, de comptes rendus de séance ou des P.V. qui, comme cela était fréquent à l'époque, sont tapés à la machine à écrire sur du papier carbone⁴. Les feuilles « pelures » conservées dans les archives sont extrêmement fines et demandent un maniement prudent et délicat. D'autres documents ont été rangés dans des chemises en plastique. Avec les années, l'humidité et les changements de température, la première feuille a adhéré à la chemise et l'encre s'y est déposée. Il faut donc séparer les feuilles suivantes de la première page, pour pouvoir consulter le document sans l'abîmer.

Les classeurs comportent des séparations avec des intervalles de dates, tous les dix ans. Mais certains documents ne sont pas classés dans le bon intervalle et d'autres n'indiquent aucune date. Certains documents dactylographiés sont annotés de commentaires ou de corrections dans la marge ou directement sur le texte. Plusieurs documents sont complètement manuscrits. Ces derniers, rarement difficiles à déchiffrer, manquent par contre souvent de références ; pas de date, et pas d'auteur.

Consulter les archives et les étudier supposent donc des démarches pour obtenir les autorisations et du temps pour étudier les documents. Il m'a fallu plusieurs journées de travail pour traiter les cinq classeurs, ainsi qu'une ultime visite quelques mois plus tard pour m'assurer de l'exactitude des références et de n'avoir pas laissé un document important de côté. J'ai pris des notes, comparé les documents semblables, pris soin de ne pas porter atteinte à l'intégrité des archives lors des photocopies. Ce travail pointilleux et précis a néanmoins été fructueux puisqu'il m'a permis de cumuler une cinquantaine de documents, plus des notes pour construire mon analyse.

Quand au traitement de documents d'archives, dans sa dimension épistémologique, il nécessite d'adopter la posture de l'historien. En effet, il faut pouvoir se déterminer sur les éléments probants, les documents les plus pertinents, la qualité des indices directs ou indirects. C'est un travail long, parfois fastidieux, à la recherche d'éléments allant d'une courte phrase dans un paragraphe à un document de plusieurs pages, parfois une image ou une photo. « La preuve factuelle n'est pas nécessairement directe et elle peut-être recherchée dans des détails apparemment négligeables. » (Prost 1996, p. 290). On ne peut se contenter de relever des éléments, il faut les classer, avoir un début d'analyse, une vue d'ensemble, un œil qui soit à la fois critique et objectif.

« En choisissant les fragments qui lui semble les plus importants, il décide [l'historien] qu'ils sont tels. Il sait d'avantage que ses témoins sur la pertinence et la vérité de leurs propos ; il sait mieux qu'eux ce qu'ils disaient, et qui n'est pas toujours ce qu'ils croyaient ou voulaient dire. » (1996, p. 270).

⁴ Le papier carbone se présente comme un feuillet comprenant des pages en papier « pelure » très fin séparées par des feuilles de papiers « carbone » couverte d'un mélange de cire et d'encre d'imprimerie qui déposent d'une feuille à l'autre l'empreinte de touches de la machine à écrire.

Comme évoqué précédemment, ce travail de récolte a aussi contribué à la construction de l'objet de recherche. Le manque de documents portant directement sur le contenu de la formation, signalé par Madame Munch, a conduit à rechercher plus attentivement les preuves indirectes existantes. Et, en plus des programmes de formation, qui existent de façon formelle environ depuis le milieu des années 1990, c'est bien souvent les discours tenus sur la formation, ses conditions et ses incidences qui ont été retenus comme éléments à analyser. Entre 1960, date des premières archives, et les années 1990, les documents sont très variables dans leur nombre et dans leur nature. On trouve des rapports d'activité et des comptes-rendus des séances du comité directeur de l'école de jardinière d'enfants, de la correspondance administrative, de la comptabilité, des articles de journaux, des dépliants sur les formations, des comptes rendus des séances du Grand Conseil, etc. Mise à part les documents comptables, les autres éléments, qui n'étaient pas prévus initialement, ont finalement donné à ce travail de récolte et plus tard à l'analyse, une dimension plus « vivante ». En effet, les documents descriptifs ou de programme de formation ont un aspect très figé. Ils rendent compte de ce qu'il était prévu de faire, sans témoigner de la réalité de l'exécution. A l'inverse les discours, les traces écrites et autres témoignages indirects donnent un aperçu plus *vivant*, témoignant des mouvements, des avis, des décisions ou des renoncements qui ont marqué l'histoire.

Ne nous cachons pas, que, bien que fastidieux et nécessitant de la rigueur, le travail avec les archives est aussi source de plaisir et d'amusement. Il a été parfois bien difficile de garder le recul nécessaire à l'objectivité devant certaines formulations et propos sérieux de l'époque et qui aujourd'hui prête à sourire face aux préoccupations contemporaines. Le vocabulaire lui-même est troublant et, si cet amusement est un moteur pour soutenir l'élan de la recherche, il faut être attentif à redonner aux mots, aux propos et aux événements leur sens premier et le contexte de leur émergence.

« L'historien doit, en effet, représenter et faire comprendre le passé : il n'a, pour atteindre cet objectif, que des mots. Or le maniement des mots n'a pas la simplicité que l'on croit. [...] Le mot juste doit sonner juste, non seulement dans son sens premier, mais aussi dans ses connotations. » (1996, p. 278-279)

Cette difficulté de l'objectivité ressurgit, nous le verrons, dans l'analyse, où l'accumulation des preuves et des indices ne doit pas conduire au jugement, mais bien à la compréhension. Le travail sur les archives ne se termine pas au moment de la récolte. En effet, il reste l'analyse de ces documents, qui, si elle ne comporte pas les difficultés de la dimension physique puisqu'il s'agit de copies, reste une démarche de recherche complexe et riche.

Arrive une phase de travail où l'on a rassemblé l'ensemble des outils nécessaires et où l'on peut commencer le travail d'écriture. Celui-ci pourrait être aisé, s'il ne comportait la complexité de ne pas s'écrire comme il se lit. Il est vrai qu'un mémoire est une forme de présentation relativement stable, structurée et composée d'un certain nombre d'éléments prédéterminés, à savoir : une introduction, un cadre méthodologique, un cadre théorique, une revue de littérature ou une analyse, etc. Mais la stabilité de la forme de présentation n'économise pas à l'auteur les tours et détours que le travail de recherche implique. Il est obligé de faire des allers retours d'une partie à une autre de son manuscrit, l'évolution de l'une nécessitant une adaptation de l'autre.

Certaines parties elles-mêmes se construisent par des allées et venues entre des textes de référence et la réflexion qu'ils nourrissent, ou des éléments d'archives et l'analyse de l'auteur. Dans le premier cas, la difficulté consiste à présenter les éléments théoriques sans « disparaître » derrière les propos d'autrui ou, à l'inverse, entrer trop précocement dans l'analyse en perdant le fil de son cadre théorique. Dans mon parcours d'écriture, la crainte d'entrer trop vite dans l'analyse m'a parfois conduite à tomber dans le premier travers. Le regard externe de la directrice de mémoire (ou du directeur le cas échéant) est alors nécessaire pour permettre de reprendre le texte et l'enrichir de ce qui lui manquait. Cet œil critique permet de pallier cette autre complexité de la recherche et de l'écriture, la nécessaire mais difficile prise de recul, pour pouvoir juger de son propre travail.

Dans la partie de l'analyse, en particulier lorsqu'elle est basée comme ici sur des documents d'archive, la construction du texte est vraiment rythmée par les passages de citations et l'analyse elle-même. Il se rapproche en cela du texte historique tel que le décrit Prost : « Le texte historique avance bardé de références parce qu'il ne recourt pas à l'argument d'autorité. L'historien ne demande pas qu'on lui accorde une confiance inconditionnelle. » (2006, p. 263). Comme pour la récolte de données, le travail d'analyse des archives demande rigueur et objectivité. Comme nous l'évoquions précédemment, il consiste, non pas à exposer des événements pour les juger, mais bien à comprendre et démontrer l'existence de faits témoignant ou/et entraînant des évolutions et des changements. Ainsi, lorsqu'un extrait des séances du Conseil d'Etat concernant des motions sur les formations, comporte entre parenthèses des observations sur les rires provoqués par des propos prêtant à confusion, il peut être difficile de juger de leur réel intérêt ou du sens à accorder à leur présence dans le document :

« En effet, ces demoiselles [jardinières d'enfants], dont la plupart sont mariées entre-temps, attendent toujours satisfaction... (*Grande hilarité.*) Elles ont demandé en juin 1971 une audience... (*Les rires se poursuivent.*)⁵

Dans la récolte de données ou dans l'analyse, l'une des difficultés est donc de bien rester centré sur le sujet et de ne pas se laisser détourner par la richesse des documents. L'analyse d'archive est donc un travail heuristique qui, pour être rendu dans un texte cohérent, nécessite une méthodologie explicite.

⁵ Rapport de la commission chargée d'examiner la motion de M. André Gautier invitant le Conseil d'Etat à créer un statut cantonal des nurses et des jardinières d'enfants. (N°3507-A), mémorial du Grand Conseil: 16.06.1972 (soir), p. 1919, classeur A.1.3, archives de l'EEJE, Cefops.

L'objectif de ce travail de mémoire consiste à identifier l'influence des éléments de connaissances formelles sur les pratiques éducatives ; cela au travers de l'émergence des savoirs et de l'évolution des formations. Et, puisque les premiers éléments théoriques ont permis d'identifier une évolution chronologique de la complexité de ces connaissances, l'analyse a donc été construite ici en ce sens. Avec quelques éléments sur ce qui a précédé, elle débute en 1960 et se construit en suivant le déroulement de l'histoire. Pour chaque période, nous essayons de relever les caractéristiques des changements intervenus dans la formation aux métiers de la petite enfance à tous les niveaux: culture du savoir, structure du curriculum, rythme de l'alternance théorie pratique, statuts des différents acteurs, nature des savoirs enseignés, titres délivrés, changements législatifs, etc. Nous confrontons les éléments de la formation aux contextes sociopolitique pour essayer de mettre en lumière les courants d'influence de l'un vers l'autre.

Une recherche, comme celle-ci, qui se focalise avant tout sur l'analyse des archives, a néanmoins ses limites. En effet, en faisant explicitement le choix de nous concentrer sur les données déjà archivées, en particulier celle de l'EEJE, nous n'avons pas inclus dans notre étude des données à disposition dans d'autres sites ou des archives courantes, autrement dit, qui sont encore dans les bureaux des enseignants et responsables de l'EEJE. Nous avons aussi renoncé à mobiliser d'autres ressources, telles des interviews, qui auraient nécessité un tout autre type d'analyse et exigé d'autres développements. Ceux-ci nous semble néanmoins tout aussi intéressants et pourraient, nous l'espérons, faire l'objet d'une étude complémentaire ultérieure. Ces choix méthodologiques ont bien sûr des répercussions sur nos analyses, ces dernières se «contentant» dès lors de mettre en lumière les évolutions perceptibles dans les séries documentaires disponibles dans les archives étudiées.

Puisque c'est particulièrement au moment de la création des HES dans les années 1995-2000 que semble s'être joué l'avenir de la formation d'éducatrice, cette recherche aurait pu se limiter à cette période et mobiliser des sources d'information plus diversifiées. Néanmoins une période plus longue permet une lecture plus complète des problématiques touchant aux évolutions des métiers de la petite enfance. L'histoire contribue à la lecture des récurrences et des changements, à l'étayage de la réflexion et viendra, nous l'espérons, corroborer la validité ou l'invalidité des hypothèses.

CADRAGE THÉORIQUE

Comme évoqué en introduction, le cadrage théorique sera structuré en fonction des quatre sujets qui composent la question de recherche et les hypothèses. A savoir, dans l'ordre : la question de la structure des formations professionnelles, l'acception donnée au concept de professionnalisation, l'histoire de l'évolution des formations de la petite enfance et la nature des savoirs.

I. Contenu et structure des formations professionnelles : l'invention du curriculum

a) Formation professionnelle et évolution des curriculums

L'une des manifestations de l'évolution et de la rationalisation des formations se traduit dans les changements de conception des curriculums. Sur la base de l'ouvrage collectif *Savoirs professionnels et curriculum de formation* dirigé par Lenoir et Bouillier-Oudot (2006), nous définirons le curriculum non pas uniquement en terme de programme de formation, mais bien d'une façon de penser l'organisation de la transmission des savoirs, en particulier dans l'articulation entre la théorie et la pratique et dans une approche pluridisciplinaire.

Dans l'ouvrage susmentionné il est question des formations professionnelles en éducation scolaire. Le constat que ces formations professionnelles sont restées « inféodées au système des disciplines scientifiques » (2006, p. 17), sera probablement relativisé en ce qui concerne les formations de la petite enfance. Celles-ci, par leur nature plus éducative qu'enseignante, échappent à la didactique des sciences (pas de savoir à enseigner dans son acception en sciences de l'éducation), elles sont restées plus longtemps que d'autres des formations fortement pratiques et ne sont pas intégrées à l'Université. Néanmoins, les courants de pensée qui ont façonné les formations universitaires ont atteint et influencé les formations professionnelles et le rapport aux savoirs. Il est donc intéressant de comprendre ces évolutions pour pouvoir, à la lumière de ces données, analyser l'évolution des formations de la petite enfance. Nous pouvons noter au passage que l'école de jardinière d'enfant a été placée dès sa création en 1961 sous l'égide de l'Institut des sciences de l'éducation, devenue depuis la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE). Ce lien s'est longtemps traduit par la présence dans la Commission consultative de l'école d'éducatrice, d'un membre du corps enseignant de la FPSE, nommé responsable scientifique, ainsi que le prévoyait le règlement cantonal en la matière. Et si l'EEJE n'a jamais été rattachée à proprement parler à l'université, elle a néanmoins bénéficié de l'influence de l'institution au travers des interventions régulières des enseignants universitaires pour des cours et sa participation à des colloques scientifiques (A.-N. Munch, communication personnelle, 09 décembre 2009).

L'évolution des curriculums ne concerne pas seulement des changements dans les programmes et les influences externes sont lisibles. Le statut des enseignants, le rôle de l'étudiant dans sa formation et la formation des encadrants sur le terrain de stage sont autant de sujets que le curriculum interroge et formalise. Et encore, Lenoir et Bouillier-Oudot (2006) le précisent en introduction, le curriculum n'est pas une fin en soi, mais bien un processus évolutif et questionnant.

Dans les composantes de la formation professionnelle, sur lesquelles nous reviendrons en abordant le concept de professionnalisation, il y a la double entrée disciplinaire (théorique) et pratique. Il existe, comme l'évoquent Lessard et Tardif (2006), une tension entre ces composantes sous forme d'une hiérarchisation historiquement plutôt à l'avantage des savoirs théoriques. Cette tension entre savoirs pratiques et savoirs théoriques est, semble-t-il, accentuée dans les formations professionnelles de niveau universitaire, en raison de l'origine positiviste des disciplines qui les composent. Mais le processus de professionnalisation qui sous-tend la tertiarisation des formations professionnelles va à la longue, comme le démontrent les différents auteurs qui suivront, entraîner le dépassement de cette hiérarchie et la recherche d'un équilibre fonctionnel et formatif.

Les modèles d'analyse divergent d'un auteur à l'autre, mais tous relèvent cette évolution vers un rapprochement théorie-pratique. Lessard et Tardif (2006) comparent des formes d'intégration des formations professionnelles à l'université, Barbier (2006) étudie l'évolution de la culture du savoir dans ces formations au fil du processus de professionnalisation et Rey (2006) discute de l'effet de la rhétorique de l'action et de la notion de compétence sur l'organisation du curriculum. Tous tentent de comprendre et d'explicitier les conditions du mariage qui unit la science et la pratique dans les formations professionnelles.

Analyser comment les conditions de ce mariage se sont manifestées dans les formations aux métiers de la petite enfance devrait nous permettre d'éprouver nos hypothèses. En effet, pour démontrer qu'il y a eu professionnalisation et savoir si elle s'est arrêtée ou non, il faut pouvoir identifier et relever les indices de ce processus. Les différentes recherches exposées ici permettent de déterminer les empreintes que laisse la professionnalisation dans les curriculums de formation.

Lessard et Tardif analysent ainsi trois formes d'intégration des formations professionnelles au sein de l'université nord américaine et interrogent la manière dont se sont aménagés les curriculums dans la tension théorie-pratique évoquée précédemment. Nous pouvons déjà y relever la proximité, ou à l'inverse la non-conformité, de ces modèles avec les formations tertiaires suisses.

Le premier modèle est celui de l'éducation libérale avec une formation pluridisciplinaire et théorique qui vise à l'éducation intellectuelle et morale des jeunes. Très élitiste historiquement, l'éducation libérale est néanmoins revisitée par des penseurs contemporains pour son approche critique du savoir et sa dimension du développement d'un individu autonome et moral. Elle a, selon les auteurs, de la peine à intégrer l'idée de formation professionnelle, car limiter l'enseignement à un seul domaine est contraire à sa conception pluridisciplinaire. C'est, au premier abord, le modèle qui paraît le plus éloigné des structures de formation que nous connaissons et pourtant les éléments apportés plus loin par Barbier vont venir contredire cette impression. Nous verrons aussi que la question de la pluridisciplinarité est un enjeu dans la formation des éducatrices. En effet, l'une des critiques faites à ce domaine lors de son éviction des formations HES est son aspect *mono sectoriel*. La formation des éducatrices souffrirait donc d'un double mal : domaine de formation limité pour un domaine d'activité limité.

L'aspect élitiste évoqué ici n'est pas sans rappeler la définition de la professionnalisation que propose Bourdoncle (2000) et que nous verrons plus loin. Il y souligne ce même caractère au sujet des savoirs de certaines professions (médecin, avocat, etc.) qui, de par leur statut « savant », induisent un sentiment de complexité et de prestige qui influe sur le statut des

professionnels. Mais cet aspect n'est pas l'apanage de l'éducation libérale. On le retrouve en filigrane dans les deux modèles suivants, car il est difficile à dissocier de la Science et de l'Université.

Le second modèle évoqué par Lessard et Tardif est celui de l'éducation scientifique qui met en exergue la recherche de la vérité. « Le meilleur enseignant est donc par définition le meilleur chercheur. » (2006, p. 44). La formation professionnelle y trouve mieux sa place que dans l'éducation libérale. Elle y est néanmoins, nous disent les auteurs, soumise à la même règle que les autres secteurs de l'université; vouée à la science, elle fait pénétrer l'attitude scientifique dans le champ pratique et lui fait ainsi profiter des progrès de la science. Le pendant de ce modèle étant qu'il a finalement conduit principalement vers une logique individualiste et élitiste de production de recherche et non vers la recherche collégiale autour d'un projet de formation et de réponses aux besoins sociaux ou professionnels.

Ce modèle est celui qui semble trouver le plus d'écho dans la formation tertiaire suisse de niveau A, en tous les cas en comparaison du niveau B. En effet les modèles universitaires et HES actuels valorisent fortement la recherche et l'innovation. Retenons pour l'instant que la formation d'éducatrice échappe donc quelque peu à ce modèle de l'éducation scientifique en raison de la dimension de recherche qu'il implique. Cette dimension est, d'un point de vue des connaissances, des compétences et des savoirs, un élément majeur. Elle intervient, nous venons de le dire, dans la différenciation entre deux niveaux d'études en question ici, le tertiaire A (Université et HES) et le tertiaire B (ES). Ce niveau définit le lieu et les conditions d'émergence des savoirs et en exclut donc les écoles professionnelles supérieures.

L'interrogation qui restera concernant le modèle de l'éducation scientifique est finalement de savoir si la recherche et l'innovation sont indispensables à la professionnalisation de la formation. C'est même l'une des questions centrale de ce mémoire puisque, nous le verrons encore avec Barbier, Rey (2006) et Troutot (1998), la place de la rhétorique, du discours sur la pratique et de la production de savoir est centrale dans le mouvement de professionnalisation. Elle fait partie des problématiques qui touchent de près la professionnalisation de la petite enfance.

Le troisième modèle est celui de l'université au service du progrès où cohabitent trois groupes défini par Whitehead (cité par Lessard et Tardif, 2006, p. 47), les *scholars*, les *discoverers* et les *inventors*. Les *scholars* s'inscriraient dans les penseurs classiques des lettres et de la philosophie, les *discoverers* dans la recherche des savoirs scientifiques et les *inventors* dans l'application de ces savoirs pour répondre aux besoins sociaux. La formation professionnelle y trouve toute sa place, avec une convergence de « l'intérêt théorique et utilité pratique » (2006, p. 49).

Nous pourrions retrouver ici la distinction entre recherche fondamentale et recherche appliquée. Probablement que ce modèle a existé ou existe encore en arrière fond des concurrences entre les disciplines universitaires. Ou l'on pourrait aussi y retrouver l'opposition, très contemporaine, entre les chercheurs issus des formations universitaires et ceux issus du terrain. Et la formation professionnelle est sensible à cette question du praticien-chercheur.

La valorisation du praticien-chercheur vient soutenir la proposition de Lessard et Tardif selon laquelle nous serions dans une période de retour des formations professionnelles universitaires

vers un ancrage expérientiel et pragmatique plus grand. Des formes nouvelles de résolution de ce conflit théorie-pratique voient le jour.

Lessard et Tardif (2006, p. 29) identifient quatre amorces de solution :

- le développement de partenariat entre l'université [ou l'institut de formation], la profession et les milieux de pratique;
- la revalorisation d'une approche « clinique en formation » et en recherche, l'approche par les compétences;
- la revalorisation des savoir-faire et des savoir-être, des savoirs pratiques et des savoirs d'expériences;
- la recherche d'un meilleur équilibre dans la constitution des corps professoraux en fonction du continuum fondamental-appliqué, recherche-formation, théorique-pratique.

Nous le disions précédemment, l'exposé de ces recherches a pour objectif de définir les manifestations de la professionnalisation dans les formations afin de pouvoir ensuite les pointer dans l'analyse. Or, nous avons ici quatre points bien spécifiques de l'évolution récente des curriculums dont nous devrions pouvoir repérer l'existence ou l'absence. Il est néanmoins possible que ces amorces de solution soient légèrement différentes pour la formation d'éducatrice, parce que celle-ci n'est pas rattachée à l'université. Ainsi sur la question de la recherche et de l'innovation, déjà évoquée, Lessard et Tardif suggèrent une différence entre des lieux de développement de compétences que seraient les écoles professionnelles et le lieu de développement de la connaissance qu'est l'université. S'inspirant de Parson et Platt (1973), ils analysent la rencontre entre le savoir et la pratique, non dans une version applicationnelle, mais bien adaptative : « Soulignons ici que l'utilisation du savoir en contexte professionnel est vue comme nécessitant une réorganisation de ce savoir et non pas un transfert mécanique, une traduction simple du général au particulier. » (2006, p. 51)

L'enjeu de la formation professionnelle entrant à l'université ou, dans une analyse plus large, s'inscrivant à un niveau tertiaire, c'est finalement de créer une influence réciproque entre la science et la pratique pour engendrer le progrès et l'innovation aux deux niveaux. Lessard et Tardif analysent ainsi ce mouvement en trois points dont nous retiendrons les deux premiers : il y a une occasion à saisir pour structurer et contrôler un espace de travail et éliminer des charlatans. « Ces secteurs d'activités et les métiers qu'ils regroupent émergent, se structurent et commencent à se répandre en même temps que s'institutionnalise la fonction sociale que ceux-ci sont censés remplir. » (2006, p. 55). Il y a une rupture avec le passé et une poussée vers le haut : « notamment, par rapport à l'apprentissage auprès d'un praticien établi, apprentissage jugé aléatoire, peu systématique, inégal, ainsi que par rapport à une base de connaissances perçue comme trop empirique et insuffisamment formalisée. » (2006, p. 55) Ces deux aspects sont également fortement mis en avant par Bourdoncle (2000) dans le concept de la professionnalisation et sont aisément lisibles dans l'histoire des métiers de la petite enfance.

La problématique est double : qui produit les savoirs et comment la formation contribue-t-elle à leur transfert dans la pratique? Le curriculum implique donc la détermination d'un rapport aux savoirs, mais également entre les savoirs. Quels sont les savoirs théoriques fondamentaux d'une pratique, comme vont-ils s'articuler avec celle-ci, quels sont les savoirs pratiques que la science ne peut objectiver, mais auxquels elle peut apporter sa critique?

Sur ces questions d'articulation des savoirs Barbier (2006), nous allons le voir maintenant, apporte de nombreux éléments qui viennent temporiser les trois modèles analysés par Lessard et Tardif et enrichir le propos. Barbier y schématise les formes du rapport aux savoirs dans l'évolution des curriculum de formation.

b) Savoir et professionnalisation

L'une des questions qui nous intéressent est donc de déterminer l'existence de savoirs construits par les professionnels et la façon dont ils s'insèrent dans le curriculum de formation. Barbier, toujours dans l'ouvrage *Savoirs professionnels et curriculum de formation* (2006) interroge justement l'essence et la place des savoirs professionnels.

Il propose un premier tableau (2006, p. 72), représentatif de l'évolution entre les cultures de l'action éducative : celle de l'enseignement, celle de la formation et celle de la professionnalisation. Comme nous pouvons le voir sur ce schéma, la place du savoir, de l'enseignant et de l'apprenant sont profondément différents selon la culture où l'on se situe. Nous aurons l'occasion de nous y référer lors de l'analyse. Comme cette dernière est conçue dans un ordre chronologique, il est assez aisé d'observer dans le temps ces changements de culture de l'action éducative.

	Culture de l'enseignement	Culture de la formation	Culture de la professionnalisation
Références centrales	La notion de savoir	La notion de capacité	La notion de compétence
Représentation de l'espace-temps du travail éducatif	L'espace de mise à disposition de savoirs sous une forme appropriable	L'espace de production de nouvelles capacités susceptibles de transfert dans d'autres situations	L'espace de production de biens et de services organisé comme un espace de développement de compétences
Hypothèses sur les transformations identitaires fondant le travail éducatif	L'appropriation	Le transfert	La transformation conjointe de l'acteur et de l'action
Figures emblématiques	L'enseignant, détenteur et transmetteur de savoirs	Le formateur, organisateur de situations d'apprentissage	L'accompagnateur du développement professionnel
Représentations du public cible	L'élève	L'apprenant	Le praticien ou l'opérateur
Représentations des rapports avec l'environnement	Conceptualisation-application (théorie/pratique)	Décontextualisation-recontextualisation	Transformation conjointe de l'action et de l'environnement de l'action
Représentations du moteur de changement	L'apparition de nouveaux savoirs ou de nouvelles disciplines	L'apparition de nouvelles pratiques ou de nouveaux champs de pratiques	L'apparition de pratiques de gestion combinée d'opérations auparavant disjointes

Tableau :1 Culture d'action éducative

Barbier fait l'hypothèse que la culture de la professionnalisation est née d'une mutation économique et sociale. La professionnalisation ne touche pas seulement des formations, au contraire, elle s'insère aussi dans la gestion des ressources humaines et dans de nombreux métiers de services à la personne. Cette proposition vient faire écho, nous le verrons, à l'analyse de Bourdoncle (2000) ou Lang (2001) sur la professionnalisation ; celle-ci ne concerne pas seulement la formation, mais s'y manifeste au même titre qu'elle le fait pour le groupe professionnel, la pratique ou l'individu en formation. C'est une donnée importante, car

elle signifie que le processus peut probablement se lire dans l'évolution d'autres structures que celle la formation, comme par exemple dans les institutions de la petite enfance.

Ainsi le tableau de Barbier est l'occasion d'éclairer des notions souvent évoquées dans les curriculums contemporains et que l'on retrouve aussi sur le terrain professionnel : la compétence, la professionnalisation et le praticien. Mais au-delà de ces notions, Barbier met en avant des formes concrètes de la professionnalisation : l'autoanalyse des pratiques, la formation action, l'écriture sur les pratiques professionnelles, l'ingénierie des pratiques, la production d'outils personnalisés. Citant Degot (1990, cité par Barbier, 2006, pp. 77-78), il fait cette intéressante distinction entre le spécialiste et le professionnel : le premier est rattaché à un domaine par la définition épistémologique qu'en donne la science, le second a une vision plus globale des choses, c'est un expert dont l'expérience lui permet de mobiliser adéquatement des savoirs appartenant à plusieurs spécialités.

Cette distinction mérite que l'on s'y arrête. Elle nous renvoie une problématique déjà évoquée au point a), celle de l'aspect mono-sectoriel du champ de la petite enfance aux niveaux professionnel et formel. La formation des éducatrices serait donc spécifique, au sens réducteur du terme, et non spécialisée. Le spécialiste serait le pédagogue (pour autant que ce terme, recouvre encore une profession aujourd'hui), le psychologue ou le sociologue. Spécialisé dans un domaine scientifique bien déterminé, à l'inverse du professionnel qui, fort d'une forme de culture générale mêlant plusieurs domaines, développerait des compétences pour agir sur le terrain en les mobilisant.

Mais cette proposition mérite d'être éprouvée par cette recherche. Elle comporte en effet plusieurs fragilités. La principale étant l'ambiguïté de la distinction spécialiste/professionnel qui nécessite une acception très précise pour chacun d'entre eux et qui pourrait, il encore trop tôt pour le dire, ne pas résister à ce qui détermine la distinction entre les niveaux de formation tertiaires A et B. Elle est également en contradiction avec les restrictions invoquées par rapport au modèle de l'éducation libérale présenté par Lessard et Tarif. Ce modèle a de la peine à intégrer la formation professionnelle, car il supporte mal de se restreindre à un seul domaine. Mais ici le professionnel se détermine justement par ses connaissances dans plusieurs domaines et c'est le spécialiste, ou l'expert comme il sera déterminé plus loin dans ce mémoire, qui se concentre sur un domaine scientifique déterminé.

En fait, ce qui est en train d'émerger ici, c'est la distinction entre les savoirs formalisés théoriquement par la science et les savoirs professionnels issus de la pratique. Nous reviendrons longuement sur cette distinction qui touche la petite enfance, mais également l'ensemble des professions enseignantes du primaire au tertiaire. Il y a des savoirs « savants » évoqué par Bourdoncle (2000) et des savoirs professionnels dont la mise en discours n'est pas sans poser problème. Barbier dit à ce propos que le professionnel n'a pas seulement les compétences permettant l'action, mais également celles permettant la gestion de celle-ci. Et que l'activité mentale sous-jacente « fait l'objet d'une mise en discours » avec « une intention de production de compétence de gestion et de rhétorique de l'action » (2006 p. 78).

En évoquant la production de savoir et la rhétorique de l'action, il touche ici un aspect de la culture des métiers de la petite enfance très souvent évoqué par les différents auteurs qui les ont étudiés (Troutot, 1998, Verba, 2006): la grande difficulté des professionnelles a émettre un discours sur leur pratique. « La dominance de la culture orale et la crainte de beaucoup de praticiennes [...] à prendre leur part dans le travail de production d'un savoir spécifique en se donnant les moyens discursifs et analytiques de devenir experts dans leur champ pratique. »

(Troutot, 1998, p. 14). L'activité mentale sous-jacente au travail éducatif dans la petite enfance a bien de la peine à émerger des pratiques et du milieu professionnel. Puisque nous en sommes à parler de discours, notons ici que les termes utilisés par Troutot sont très parlants eux-mêmes : il est question de *praticienne* et de *savoir spécifique*. Même si nous pouvons supposer que ces termes sont destinés à la précision du discours et n'ont pas de sens péjoratif, leur connotation n'en est pas moins forte.

Or, nous dit Rey (2006) à la suite de Barbier, la notion de rhétorique de l'action explicite la construction du curriculum professionnel. Celui-ci est construit « selon un ordre curriculaire, c'est-à-dire l'ordre réputé le meilleur pour apprendre les opérations d'une pratique. » Cet ordre est une objectivation de la pratique, qui exige une mise à distance avec, nous dit Rey, une parole « sur » l'action. L'objectivation, l'explicitation et la mise en discours d'une pratique professionnelle contribuent à la rendre *publique*. Elle ne dépend plus d'individus qui maîtrisent l'action et qui sont eux seuls capables de la transmettre. Le temps d'apprentissage est séparé de celui de la pratique effective. Plus encore, « la transposition didactique exige que les mécanismes de la technique soient explicités selon les règles de la logique, et, par là, diffusable à l'infini et reproductible pour tous. » (2006, p. 88)

On le voit, la question de la production de savoir est complexe. D'une part, les écoles professionnelles ne sont, *a priori*, pas des lieux de production des savoirs et les professionnelles de la petite enfance sont pénalisées par une forte tradition orale. De l'autre, il y a nécessairement la construction d'une rhétorique de l'action pour qu'il y ait objectivation de la pratique et formalisation des savoirs qui en sont issus.

Le discours, nous dit Rey, est linéaire, alors que l'action se situe dans un espace où plusieurs choses cohabitent. Expliquer oralement une action est difficile, car on ne peut donner qu'une information à la fois. De plus, le discours implique forcément des ruptures que l'espace et le temps ne contiennent pas : « La saisie conceptuelle de l'action est réductrice » (2006, p. 91).

Forts de leur passé de formation largement « pratique », les métiers de la petite enfance semblent vivre ou avoir vécu longtemps l'opposition théorie-pratique comme une opposition concept-réalité. « On pourrait soutenir qu'il y a un régime émotionnel et existentiel d'une profession qui, pour être acquis, doit être vécu et qui ne se laisse pas objectiver dans une théorie » (2006, p. 93). Pour pallier cette difficulté d'objectivation, le curriculum, nous dit Rey, peut être construit à partir des compétences à développer. La compétence a ici deux niveaux ; un premier qui concerne la capacité à réussir une tâche « simple » et la seconde à choisir les compétences de premier niveau, à les combiner et les modifier pour répondre à une situation inédite et pour laquelle il n'y a pas eu d'entraînement spécifique (2006, p. 98).

La compétence devient alors une opération consistant à définir, non pas l'action elle-même, mais le cadre dans lequel elle s'exécute. Ce qui prime dans la formation, c'est alors ce que Terssac (1996, cité par Rey, 2006, p. 102) souligne dans sa définition de la compétence : « la construction de l'espace d'action et non la gestion de l'espace d'action ». Se référant à Pastré, Rey montre qu'il ne s'agit pas seulement de sélectionner les caractéristiques pertinentes d'une situation, mais également celles qui permettent d'anticiper son évolution.

Ce dernier point, qui touche les dynamiques de transformation des situations et le développement des compétences qui permettent de les percevoir et d'agir en conséquence, sera aussi l'occasion d'interroger les compétences jugées nécessaires à l'encadrement des jeunes enfants. Nous verrons que dans les différentes définitions des compétences liées au

niveau de formation CFC–ES–HES, il est question d'un agir encadré et d'un agir autonome. La définition de ce dernier concerne justement la compétence à gérer l'évolution des situations.

Il y a trois éléments centraux et indissociables dans ce que nous venons de voir. Les curriculums, la professionnalisation et la tertiarisation. Tous les auteurs exposés ici nous donnent des entrées thématiques pour pouvoir identifier comment ces éléments cohabitent et s'influencent réciproquement. Et si ces questions nous intéressent tellement, c'est qu'elles permettent de comprendre comment se résout la tension entre la théorie et la pratique dans les formations professionnelles. La question est, il est vrai, plus souvent abordée sous l'angle de l'intégration à l'université des éléments de la pratique et de l'expérience. Cependant, rien n'interdit de retourner la question pour savoir comment une formation « pratique » se professionnalise et intègre des savoirs disciplinaires plus complexes.

Il convient de définir maintenant ce que nous entendons par professionnalisation afin de pouvoir justement interroger ce processus vis-à-vis des spécificités du domaine de la petite enfance.

II. La professionnalisation et ses effets

Nous venons de dessiner théoriquement les transformations des programmes dans les formations professionnelles qui étaient ou ont accédé au niveau tertiaire dans les vingt ou trente dernières années. Cette lecture des curriculums a déjà laissé entrevoir les questionnements qui jalonnent notre réflexion. Le lieu de production des savoirs, leur nature, l'objectivation des pratiques, la définition du niveau de compétence, etc. La culture de la professionnalisation, que Barbier nous a dit être probablement née d'une mutation économique et sociale, a d'abord influencé la perception que nous avons des métiers et des professions, avant d'en structurer l'apprentissage au travers des formations.

L'objectif est maintenant de déterminer ce que nous entendons par professionnalisation. Le terme en lui-même étant polysémique, le concept qu'il recouvre mérite que l'on soit explicite sur le sens qu'on lui donne. Bourdoncle (2000) en donne deux définitions. La première exprime la transformation d'une activité bénévole ou amateur vers un métier rémunéré. Ainsi, comme il l'évoque, nombreuses sont les pratiques sportives qui sont devenues professions. Cette première définition ne nous intéresse uniquement par son aspect valorisant de l'activité que nous retrouverons également dans la seconde.

La définition du concept de professionnalisation que nous retiendrons ici, qui est d'inspiration anglo-saxonne, est celle qui accorde à des métiers précis un « prestige intellectuel et social » (Bourdoncle, 2000, p. 120). La professionnalisation est alors un processus de transformation du métier vers une profession par la reconnaissance d'un statut particulier lié, entre autres, aux savoirs savants que sa pratique nécessite. Ce processus passe par une tertiarisation de la formation, dans laquelle les formateurs ne sont plus seulement des praticiens chevronnés, mais deviennent surtout des chercheurs qui vont travailler à expliciter et rationaliser les savoirs « pour mieux les transmettre et les rendre plus efficaces » (2000, p. 121).

Bourdoncle parle lui « d'universitarisation » et non de tertiarisation. Celle-ci est en soi un processus assez semblable à la tertiarisation telle que nous l'avons connue avec les HES, bien qu'elle semble plus valorisante de par le prestige accordé à l'Université. Les deux caractéristiques principalement retenues dans l'universitarisation, et que l'on retrouve dans la tertiarisation en HES, sont la transformation des savoirs pratiques en savoirs savants et le passage des praticiens enseignants vers les enseignants chercheurs. Quoi qu'il en soit, la tertiarisation ne suffit pas au processus de professionnalisation, qui ne peut se contenter, nous dit Bourdoncle, d'un prestige lié au fait d'être savant. La formation doit contribuer par sa structure à l'amélioration de l'efficacité des pratiques. Bien que nécessaire, la tertiarisation s'accompagne donc d'autres évolutions, que Bourdoncle (2000) définit comme les différents objets de la professionnalisation que sont : le groupe qui exerce l'activité, les savoirs, l'individu en formation et enfin la formation.

L'approche de Bourdoncle, si elle permet de définir le sens du terme *professionnalisation*, ne suffit pas à rendre compte la complexité du processus. Lang (2001) apporte un complément intéressant en analysant la perception que chaque acteur du système a du processus et la part qu'il y prend. Son analyse porte sur le système d'enseignement primaire, mais il permet néanmoins de percevoir la professionnalisation comme un processus en mouvement, dans lequel les professionnels ont un rôle à jouer. Faire dialoguer ces deux auteurs est un peu comme apporter la complémentarité d'un regard externe et interne sur un même phénomène.

Le premier objet qu'analyse Bourdoncle est le groupe exerçant l'activité. « Il s'agit de la création d'une association professionnelle nationale ; de l'apparition d'un conflit entre les anciens et les jeunes professionnels [...] ; la compétition entre ce groupe professionnel et les groupes qui exercent des activités voisines ; de l'activisme politique pour obtenir un monopole légal et enfin de la diffusion des règles ou de la création d'un code de déontologie. » (Wilensky 1964, cité par Bourdoncle, 2000, p. 121).

Ces étapes, nous dit Bourdoncle, ne suivent pas un ordre préétabli et sont influencées par le contexte dans lequel émerge la profession. Ce qu'il faut retenir ici, c'est la recherche par le groupe professionnel d'un statut suffisamment prestigieux et d'un monopole qui garantit un contrôle sur l'accès à la profession et même à un certain contrôle du marché. Dans le cas des enseignants la régulation de la profession passe par l'Etat, en raison de son statut d'employeur principal. Mais pas seulement: Lang montre que parler uniquement du « groupe professionnel », c'est oublier que les acteurs n'ont pas tous le même statut et donc pas tous le même rôle. Les directions ou les chefs d'établissements, les responsables de la formation, les politiques, les chercheurs sont aussi des acteurs de la professionnalisation qui vont percevoir celle-ci d'un point de vue différent. L'analyse que nous allons mener sur l'évolution des formations aux métiers de la petite enfance est parsemée d'éléments qui montrent comment chaque acteur influe sur le processus.

Néanmoins, il est vrai que le groupe professionnel crée un mouvement de revendication identitaire plus ou moins fort au travers des associations. Et nous verrons que pour la petite enfance genevoise, cette question de l'existence et du poids des associations professionnelles est fortement marquée par les clivages cantonaux. Il n'existe pas à ce jour d'association professionnelle à l'échelon national, ce qui influence le poids que les partenaires prennent dans les décisions qui touchent la profession.

Le second objet qu'analyse Bourdoncle est le savoir, ou plutôt les savoirs. Nous retrouvons ici des aspects des savoirs professionnels déjà évoqués dans le chapitre sur les curriculums.

D'abord la mise en concurrence des savoirs dit « savants », relevant d'une scientificité positiviste, et des savoirs professionnels issus de la pratique. Ensuite, la rationalisation et la conceptualisation de ces derniers, avec en plus un aspect élitiste de connaissances sophistiquées et complexes non accessibles au tout-venant. Il s'agit de construire un savoir propre à la profession et qui contribue à lui conférer un statut prestigieux, voire, nous dit Bourdoncle (2000), à conférer au groupe professionnel un certain mystère.

Cette objectivation des savoirs professionnels qui contribue à leur professionnalisation peut néanmoins passer par un autre processus, celui du lien aux compétences. « Comme les professions sont d'abord des activités destinées à résoudre certains problèmes spécialisés, exprimer ce que l'on doit savoir d'abord pour les accomplir en termes de référentiel de compétence marche assez bien. » (2000, p. 124). Le programme de formation est donc formulé en terme de compétence à acquérir, en évitant ainsi, selon B. Rey (1999, cité par Bourdoncle 2000, p. 124) : « une centration excessive sur le comprendre plutôt que sur le faire, une décontextualisation trop forte [...] et enfin une décomposition excessive [...] ». »

Les professions de l'enseignement et de l'éducation sont d'ailleurs plus proches de cette forme d'objectivation. L'aspect très « prestigieux » de la professionnalisation évoqué plusieurs fois jusqu'ici est lié aux caractéristiques des professions autour desquelles s'est construit le concept. Celui-ci a d'abord été mobilisé autour de professions fortement corporatives que sont la médecine et les professions de droit. Leurs caractères élitistes et sélectifs sont moins présents dans les métiers de l'éducation qui, dans certains cas comme celui de la petite enfance, nous le verrons, souffrent même fortement d'un manque de reconnaissance.

Mais ce n'est pas tant le prestige lui-même que sa recherche qui donne son sens au processus de professionnalisation. Il est peu probable que les professions de l'éducation aient un jour un statut semblable à celui qui a poussé les professions de médecins ou d'avocat à mobiliser le concept de professionnalisation, en premier lieu parce que ce n'est probablement pas en ce sens qu'elles le mobilisent. Ce qui est intéressant dans ce processus, c'est la lecture qu'il propose du contexte sociopolitique dans lequel émergent et évoluent les métiers, ainsi que l'éclairage qu'il donne sur les rapports de force entre les différents acteurs et l'évolution des formations. Lang montre ainsi qu'en ce qui concerne la profession enseignante primaire, la professionnalisation des savoirs répond à la transformation de la culture professionnelle : « un élargissement du cadre de référence de l'action pédagogique » vers, nous dit-il, « des savoir-faire de type organisationnel, relationnel, qui n'appartiennent pas aux cultures professionnelles traditionnelles [...] ». » (2001, p. 101)

Le troisième objet proposé par Bourdoncle est la professionnalisation des personnes exerçant l'activité. Le processus passe alors par la professionnalisation du stagiaire, qui doit non seulement acquérir sur le terrain des savoir-faire et des savoir-être, mais également une identité professionnelle. Celle-ci peut être également identifiée comme l'acquisition d'une culture professionnelle. Bourdoncle les distingue pourtant l'une de l'autre. L'identité professionnelle, bien que rattachée au groupe, est une construction individuelle, qui, si elle est fortement marquée durant la formation, continue d'évoluer dans l'exercice de l'activité. La culture professionnelle est plus fortement liée aux évolutions des pratiques et des savoirs, mais suit la même logique de construction en s'inscrivant plus fortement durant la formation.

Il peut être difficile de distinguer clairement l'identité de la culture professionnelle, l'une n'existant pas sans l'autre. Bourdoncle parle donc de développement professionnel, car leur

construction parallèle est suffisamment importante dans l'échelle des acquisitions nécessaires à l'exercice de la profession pour qu'elle soit l'objet de dispositif de formation initiale et continue. De plus, si l'on se réfère à ce qui a déjà été évoqué sur la culture orale des métiers de la petite enfance, nous pouvons mesurer le poids de cette identité dans le processus de professionnalisation.

Le dernier objet de la professionnalisation évoqué par Bourdoncle est la formation, pour laquelle cette dernière place n'est en rien le signe d'une apparition tardive dans le processus. La professionnalisation de la formation dans sa définition la plus répandue consiste à la concevoir pour qu'elle rende apte à exercer une activité économique déterminée. Ce qui n'est pas sans rappeler la première définition de la professionnalisation, où l'activité d'amateur devient professionnelle. Mais si l'on se réfère à Bourdoncle, cette construction implique une certaine complexité de structure. Le premier élément évoqué est celui de la sélection des étudiants, l'existence de *numerus clausus*, de concours ou d'examen d'entrée. Le critère peut être double, quantitatif et/ou qualitatif ; limiter une trop forte concurrence ou/et sélectionner des aptitudes et qualités sociales et culturelles qui maintiennent une homogénéité du groupe.

Le second élément touche au dispositif de formation avec des groupes stables, c'est-à-dire des promotions qui suivent la formation ensemble d'un bout à l'autre. Les programmes sont formulés en termes de compétences à acquérir dans une logique de problèmes à résoudre, à l'inverse d'une formulation à partir de connaissances dans un ordre lié aux disciplines. Mais cette évolution est nuancée selon Lang (2001), pour qui elle contribue plutôt à construire une meilleure adaptabilité aux changements qu'à une réelle transformation des métiers. C'est une nuance importante pour l'analyse que nous allons conduire, à deux points de vue : savoir quelle est la véritable influence de la formation sur la transformation des pratiques et observer si dans la petite enfance existe le besoin et le développement d'une plus grande adaptabilité aux changements.

Bourdoncle souligne encore dans la professionnalisation la formation des éléments évoqués dans la construction des curriculums : l'alternance théorie-pratique et la présence des enseignants praticiens. Enfin, il parle de la reconnaissance du titre qui est sujet de la convention collective et qui ne nécessite pas d'être négociée sur le marché par l'individu. Cette question de reconnaissance du titre sera primordiale à certaines phases de la professionnalisation de la petite enfance, comme nous le verrons dans l'analyse. Elle rejoint un aspect qui n'est évoqué ni par Lang ni par Bourdoncle: le statut des écoles de formation lorsqu'elles ne relèvent pas de l'université.

Il est un dernier point sur le concept de professionnalisation que Bourdoncle n'aborde pas, mais que Lang explicite bien, c'est celui de la résistance. La résistance des professionnels du terrain face à des changements qui ne correspondent pas à leur culture traditionnelle. Elle touche deux aspects de la culture enseignante que l'on retrouve fortement dans la culture des éducatrices: « L'expertise n'est pas une valeur dominante » et « La recherche en éducation, peu développée et peu reconnue, n'a jamais fonctionné comme une référence des pratiques éducatives. » (2001, p. 104) Ce que soulève Lang ici, c'est l'opposition entre l'expert chercheur et le professionnel praticien dans la vision souvent caricaturale et exclusive qu'en ont les professionnels. L'innovation scientifique provoque chez eux des résistances, parfois fortes, parce qu'elle n'est pas issue du terrain et est donc, par principe, inadaptée.

On le voit le concept de professionnalisation recouvre un phénomène complexe qui touche autant les professionnels du terrain que la formation. C'est une évolution sociale et

économique qui les confronte à des contradictions et des tensions et les oblige sans cesse à se réadapter et à évoluer. Avec, tout au long du processus, des questions de prestige institutionnel, de formalisation des savoirs et d'identité qui influent sur le statut des professionnels. L'analyse des effets de ce processus sur les formations aux métiers de la petite enfance devrait apporter des éléments de réponse quant aux questions soulevées, tels que : la professionnalisation est-elle nécessairement universitaire ou HES? L'innovation, la recherche et l'émergence de nouveaux savoirs sont-elles indispensables à la professionnalisation ?

a) Synthèse

Il faut évidemment garder à l'esprit que l'apparition des curriculums et le mouvement de professionnalisation sont des concepts contemporains l'un de l'autre. Ils constituent des clefs de lecture et d'analyse des mouvements socio-économiques des cinquante dernières années et se complètent pour nous aider à comprendre comment les formations ont été transformées par ces évolutions sociales.

Mais avant de rentrer dans cette analyse, il nous faut expliciter le contexte historique de l'émergence et de l'évolution des formations aux métiers de la petite enfance. Cette contextualisation devrait nous permettre d'éclairer les raisons de la pluralité des formations et des diplômes, de suivre l'évolution des savoirs de référence et des structures de formation et d'apercevoir les enjeux sociopolitiques et économiques sous-jacents.

III. Educatrice du jeune enfant : entre histoire et culture

a) Introduction

L'objectif de ce chapitre est de dessiner les conditions économiques et sociales qui ont accompagné l'émergence des métiers de la petite enfance et leur évolution. Partant d'un point de vue macro, appuyé sur l'analyse de Verba (2006), nous affinerons notre approche avec une entrée plus micro au travers de l'analyse de Troutot (1998). Nous aborderons également la problématique genre à laquelle ces métiers « féminins » ont peine à échapper. (Voir aussi: Adélot et Guibert, 1997, Detry Barbier-Cueil et Petrell, 2008, Meunier et Chétoui, 2003, Meyer, Spack et Schenk 2002)

Daniel Verba, dans « *Le métier d'éducateur de jeunes enfants* » (2006), explicite et analyse le développement des métiers, de la formation et le profil des personnes qui l'exercent aujourd'hui en France. Ce pays compte, il est vrai, de nombreuses divergences institutionnelles avec la Suisse, tant au niveau de la formation que des structures d'accueil. Néanmoins, l'analyse que Verba fait de l'émergence historique, de la professionnalisation, du développement de la formation et des savoirs de référence correspond également à ce que l'on peut observer en parallèle à Genève. Les divergences qui demeurent offrent, nous le verrons, des entrées intéressantes pour analyser les différences politiques, sociales et culturelles qui influencent la construction des formations et la reconnaissance des métiers.

Le titre français actuel est *éducatrice de jeunes enfants*. Il correspond au titre genevois d'*éducatrice du jeune enfant* ou plus récemment d'*éducatrice de l'enfance*. L'émergence du titre genevois est beaucoup plus tardive que celle du titre français, comme nous le verrons. Le second permet d'exercer dans une plus grande diversité d'institutions, alors que le titre genevois se cantonne aux crèches, garderies et jardins d'enfants. Mais ce qui nous intéresse ici, c'est le type de prise en charge et de définition de la petite enfance que le métier propose et défend. Or, de ce point de vue, ils sont très proches l'un de l'autre.

A ce titre nous pouvons donc profiter des éclairages proposés par Verba sur l'émergence historique des métiers de la petite enfance.

b) De la notion aux métiers de l'enfance

Nous ne reviendrons pas ici en détail sur le contexte de l'émergence de la notion d'enfance et de petite enfance, qui fait l'objet de nombreux ouvrages et études. Nous retiendrons néanmoins que, comme l'explique Verba (2006), la notion d'éducation est liée à un profond changement sociétal concernant le statut et la valeur de l'enfant.

La forte mortalité infantile au Moyen Age ne laisse que peu de place à l'enfant dans l'échiquier sociopolitique (un enfant sur quatre n'atteint pas l'âge d'un an et un sur deux n'atteint pas l'âge de dix ans). L'enfant est une charge, mais également un être « mauvais de nature ». Sans identité particulière, il se confond avec les adultes dès l'âge où il peut se débrouiller seul. Quant à l'infanticide, il est alors courant, c'est souvent une question de survie économique pour le parent.

Le statut de l'enfant change vers le XVIII^e siècle. La société va s'intéresser à sa survie et même à son éducation: médecins, éducateurs, philosophes et politiques, tout le monde va se pencher au chevet de l'enfance. L'émergence (ou la réémergence si l'on prend en compte l'antiquité) de la notion d'enfance illustre le passage entre une société moyenâgeuse où la mortalité infantile est telle qu'elle empêche tout investissement affectif envers l'enfant, à une société moderne qui va cesser de tolérer l'infanticide et reconnaître à l'enfant une identité particulière.

Mais le changement est en réalité plus complexe. Jusque-là considéré comme un être à « redresser », mauvais de nature et récupérable par une bonne éducation, l'enfant, à travers Rousseau entre autres, devient bon par nature et corruptible par l'éducation, ce qui est un retournement complet de paradigme.

Les principes pédagogiques de Rousseau seront repris et mobilisés par Pestalozzi, puis Fröbel et d'autres, entraînant des évolutions pédagogiques, souvent regroupées sous le terme de pédagogie ou éducation nouvelle. Entre le XVII^e et le XX^e siècles vont apparaître, tour à tour, différentes structures d'accueil et de garde tels que les jardins d'enfants, les nurseries, les salles d'asile, les crèches et les garderies. L'apparition des métiers liés à la petite enfance suit cette longue évolution de la notion d'enfance, mais ne s'inscrit vraiment dans des politiques publiques de formation que dans la seconde partie du XX^e siècle.

Les questions qui caractérisent la construction historique de ces métiers sont de plusieurs ordres. Une difficulté d'abord à s'inscrire dans une catégorie professionnelle particulière et un

domaine de connaissance précis. Ils oscillent ainsi toujours entre le social et le médical, entraînant en France par exemple la multiplication des métiers, à savoir puéricultrice, auxiliaire de puériculture et éducatrice de jeunes enfants. La Suisse n'échappe pas à cette logique, à laquelle vient s'ajouter des choix politiques et culturels locaux, d'où une multiplication des titres : nurse, jardinière d'enfants, éducatrice petite enfance, éducatrice du jeune enfant.

Ces métiers sont rattachés à une diversité d'institutions que sont ou ont été les maternités, les pouponnières, les crèches, les jardins d'enfants, les garderies, les écoles maternelles et enfantines, les hôpitaux et les centres d'éducatrices spéciales. Chacun y jouant un rôle qui se construit souvent par opposition à ceux des autres.

Les premières formations se font dans les institutions mêmes, le plus souvent sous l'égide d'un médecin. Ce sont des apprentissages de courte durée (quelques mois). Nous nous intéresserons plus spécifiquement aux formations à partir des années 1960. Cette période est celle où s'inscrit la diffusion au grand public de savoirs théoriques sur le développement du jeune enfant et sur les pédagogies nouvelles, entraînant sur leur passage des reconsidérations sociopolitiques et la transformation des formations. Elles vont s'allonger, s'institutionnaliser et être de plus en plus subventionnées, jusqu'à devenir publiques.

Ce qui nous intéresse dans l'analyse proposée par Verba, c'est de voir comment ces conditions d'émergence et d'évolution ont conduit vers des questions identitaires et de reconnaissance fortes qui sont le sujet de nombreux travaux (Verba 2006, mais aussi Auzou-Riandey & Moussy 2007, Bosse-Platière 2001, et bien d'autres encore).

c) Des luttes de territoire

Verba (2006) identifie deux « combats historiques » dans le développement du métier d'Éducatrice de jeunes enfants (EJE) en France. Le premier les oppose aux professeurs d'école, le second aux puéricultrices.

L'antagonisme avec les professeurs d'école (ou instituteurs) vient du fait que les EJE ne font pas d'enseignement, mais de l'éducation. Les objectifs, les méthodes, les approches et la pédagogie sont profondément divergents. Plus encore, nous dit Verba, « il y a dans le métier d'EJE un souci constant de l'accueil, de la relation à l'enfant et au parent, des ressources spontanées de l'enfant, de sa singularité aussi (...). C'est le plaisir d'apprendre qui est premier, avant même l'apprentissage lui-même (...). » (2006 p. 14). Il n'y a pas, au contraire de ce qui se passe à l'école, de mesure de la performance. C'est l'épanouissement de l'individu et le développement de sa personne qui priment sur les acquisitions d'ordre intellectuel et conceptuel que sont les savoirs scolaires.

Dans la tradition française de l'école maternelle, il y a une scission qui a eu lieu entre l'éducation et l'enseignement. Il y a un conflit de « valeurs » entre les savoirs scolaires et le développement individuel. Pour les professeurs des écoles, les connaissances scolaires sont essentielles et il convient de préparer l'enfant, dès l'école maternelle, à l'acquisition de savoirs communs en évitant tout risque de retard. Il y a donc, en plus de la mesure de la performance, une forte référence à la notion de « norme » (à tel âge, telles acquisitions). À l'inverse, les EJE vont insister sur l'importance de laisser l'enfant se développer et

s'individualiser et peu importe si des décalages existent entre enfants, ils se rattraperont avec le temps.

Historiquement, nous dit Verba, Pauline Kergomard, fondatrice et inspectrice générale des écoles maternelles issues des salles d'asile, prônait le jeu comme premier « travail » de l'enfant. Mais dans sa réalisation, l'école maternelle a glissé d'une approche « pédagogies nouvelles » à une approche académique de l'enfant. Et ce autant pour des raisons culturelles (l'école républicaine contre la pédagogie prussienne de Fröbel), que structurelles (locaux, nombre d'enfants, formation des professionnels et attentes des parents).

Ce qui se détermine ici, c'est une certaine vision de la petite enfance en tant que période de la vie, en tant qu'approche pédagogique et institutionnelle. Elle est, nous le voyons, tributaire d'aspects culturels et historiques que l'on retrouve, bien que différemment, à Genève. La pluriculturalité de notre pays, avec des influences aussi bien germaniques que francophones et son héritage historique (Rousseau, Pestalozzi, Piaget) a conduit vers une scolarisation plus tardive de la petite enfance⁶.

Le conflit qui oppose les EJE aux professeurs des écoles n'existe plus à Genève entre enseignants et éducatrices, aussi parce que les institutions n'accueillent pas le même public et n'entrent pas en compétition. Mais les différences entre la valeur des approches éducatives et scolaires existent néanmoins et vont se cristalliser par le niveau de formation offert et dans la reconnaissance des diplômes.

L'enseignement a un prestige que l'éducation collective n'a pas encore trouvé. Ce que l'on regroupe sous l'appellation « éducation nouvelle », nous dit Verba, « exprime une sorte de contre-courant scolaire qui souhaiterait voir définir un espace spécifique à la petite enfance qui ne relèverait pas du monde académique mais aurait à lui-même ses propres valeurs et ses propres méthodes. » (2006 p 66).

Dans cette même logique de confrontation d'objectifs et de valeurs, les EJE s'opposent en France aux puéricultrices. Ce second conflit vient du fort ancrage médical du métier de puéricultrice. Il concerne la priorité entre les objectifs sanitaires défendus par la puéricultrice et ceux, psychoaffectifs, de l'EJE. La définition de ces métiers sur le site Internet des ministères du travail et de la santé français (2009) illustre bien la profondeur de cette différence : « La puéricultrice est une infirmière spécialisée dans le développement des jeunes enfants qu'ils soient malades ou en bonne santé. D'autre part, à l'aspect sanitaire du métier de puéricultrice, s'est ajoutée une mission d'information auprès des parents. » Pour l'EJE : « Exercer auprès d'enfants âgés de 0 à 12 ans une fonction d'éducation, de médiation, de prévention, d'animation dans l'objectif d'un développement global. »

Verba explique qu'en France, les EJE ont longtemps été subordonnées aux puéricultrices dans les postes qu'elles occupaient. A la divergence de leur formation et de leur mission s'ajoutaient donc parfois des conflits hiérarchiques venant nourrir le « combat » des EJE pour la reconnaissance de leur statut et de leurs spécificités. Et, au-delà des puéricultrices, les structures d'accueil françaises font que l'EJE se retrouve souvent subordonnée à d'autres métiers « mieux dotés scolairement, statutairement et symboliquement, mieux organisés

⁶ L'école maternelle accueille les enfants dès 2 ans (sous certaines conditions), l'école primaire genevoise dès 4 ans.

syndicalement aussi. » (2006 p. 22) Il peut s'agir des éducateurs spécialisés ou des instituteurs de maternelle.

Dans cette position hiérarchique inférieure, il est difficile de défendre la valeur de son approche, de ses connaissances et de sa pratique. Toute la difficulté, relève Verba, est que les EJE « évoluent dans ce monde imperceptible du « presque rien », selon l'expression de Vladimir Jankélévitch, qui relève d'un travail relationnel discret et socialement illisible dont les professionnels se refusent le plus souvent à objectiver les effets. » (2006 p. 23).

Ici Verba met en lumière l'autre enjeu du développement des métiers de la petite enfance déjà évoqué, leur capacité et leur volonté à objectiver leur pratique. Les mots utilisés pour exprimer une pratique et nommer un métier sont déterminants pour la reconnaissance de celui-ci. Et les différentes dénominations qu'ont connues les métiers de la petite enfance sont, sinon le moyen, en tout cas l'expression de l'évolution de la profession.

En France c'est la formation de jardinière d'enfants qui précède celles des EJE. Verba, citant Gervais-Karpowicz (1991), montre que dans la première moitié du XX^e siècle, leur métier se confond avec celui des institutrices, et les institutions se juxtaposent, selon l'expression de cette dernière. Bien qu'elle ait déjà une fonction sociale dans sa relation aux familles, la jardinière d'enfants est vue comme une *gentille dame qui s'occupe bien des petits*. Avec la fermeture de l'école normale de Sèvres, la formation et les institutions passeront du public vers le privé entre les années 1930 et la seconde guerre mondiale. Il y aura création d'un diplôme d'état entre 1946 et 1954. Le titre est désormais Jardinière Educatrice pour essayer justement de rompre avec l'image *bucolique* de la jardinière d'enfants. Mais les centres de formation devront rapidement se transformer après les lois Debré qui normalisent l'enseignement privé vers la fin des années 1950. En obligeant l'acquisition du baccalauréat et le passage par l'école normale pour tous les enseignants, elles écartent définitivement les jardinières du préscolaire.

Selon Verba, le métier prend alors un virage vers le social qui se concrétise en 1974. « Ce phénomène se manifeste symboliquement par une nouvelle transformation de la désignation du métier. Les jardinières d'enfants deviennent des éducatrices-jardinières avant d'être définitivement instituées sur le modèle des éducatrices spécialisées, éducateur de jeunes enfants. » (2006, p. 71). Si les jardinières d'enfants exerçaient pour moitié dans le milieu scolaire, les EJE vont majoritairement exercer dans le secteur social.

Il y a ici une assez grande divergence avec le milieu genevois. En effet, en France existent toujours les formations de puéricultrice et d'auxiliaire puéricultrice. Ces dernières sont proches du statut que les nurses avaient chez nous jusque dans le milieu des années 1980. Elles suivent une formation courte, centrée sur des aspects sanitaires et travaillent pour beaucoup dans le milieu médical. C'est un métier subordonné aux infirmières ou aux puéricultrices. On trouve également des auxiliaires de puériculture dans les crèches où elles cohabitent plus ou moins bien avec les EJE.

A Genève, nous le verrons, les métiers de nurse et de jardinière d'enfants se sont confondus pour donner naissance aux éducatrices de la petite enfance, puis du jeune enfant. Le clivage entre les aspects sanitaires et socio-affectifs de la prise en charge du petit enfant a donc été dépassé. Reste que la question de l'ancrage disciplinaire n'en a été que plus complexe. En France nous dit Verba, les formations dépendant de deux ministères différents, chacun

valorise ses métiers et sur le terrain, les fonctions vont varier en lien avec le diplôme de chacun et la structure d'accueil.

d) Genève et la petite enfance

Pierre-Yves Troutot, alors directeur de l'Ecole d'éducatrices et d'éducateurs du jeune enfant (EEJE) à Genève, a présenté en 1998 une étude sur l'évolution des métiers de la prime éducation entre 1950 et l'horizon 2000. Son analyse nous intéresse en plusieurs points :

- l'historique du mouvement de professionnalisation que nous évoquerons dans ce chapitre;
- l'analyse du contexte social qui teinte l'évolution des institutions;
- la vision d'avenir qu'il proposait en 1998 et sur laquelle nous reviendrons.

Troutot retrace l'évolution des métiers de la petite enfance en trois époques : le temps des pionniers, celui des politiques et celui des experts.

Le temps des pionniers entre 1950 et 1970 est marqué, nous dit-il, par une rupture pédagogique. Comme nous l'avons déjà évoqué, les années 1950 et 1960 sont l'occasion de la diffusion de nombreux travaux sur le petit enfant, entre autres ceux de Bowlby et Spitz sur l'attachement et les carences affectives. La création d'école spécialisée est l'une des réponses apportées par les pionniers face aux risques de carences et au besoin d'améliorer l'accueil et la prise en charge. Comme expliqué précédemment, avant 1960, il existait des écoles de nurses, privées, rattachées aux cliniques et aux pouponnières. En 1961, à l'initiative du Dr Martin Du Pan, pédiatre et directeur d'une pouponnière, est fondée l'Ecole de jardinières d'enfants de Genève.

La question du rattachement de l'école à celle des sciences sociales se pose une première fois. Mais c'est finalement, comme nous l'avons vu, sous l'égide des sciences de l'éducation qu'elle sera placée.

« L'école de jardinières d'enfants avait pour but de former des éducatrices des tout petits, capables d'éduquer de 2 à 5 ans dans des crèches, des jardins d'enfants, des homes d'enfants, des maisons familiales, des pouponnières ou des familles. Pour les initiateurs, il s'agissait à la fois d'introduire la dimension éducative dans les crèches et de fournir du personnel qualifié pour les nouvelles institutions en train de se constituer. » (Troutot, 1998, p. 5)

La seconde période, que Troutot définit comme celle des politiques, s'étend de 1970 à 1990. Les évolutions sociales qui ont commencé dans les années 1960 vont continuer et s'accroître encore. L'émancipation et le travail des femmes, les transformations de la famille vont fortement influencer l'augmentation de la demande de mode de garde en dehors de la famille. L'augmentation est quantitative mais également qualitative ; le public qui fréquente les institutions change. Il passe d'une majorité d'enfants issus des classes ouvrières à une majorité d'enfants issus de la classe moyenne. Ce public plus sensible à l'évolution sociale de la vision du petit enfant a entraîné également une augmentation des attentes des parents vis-à-vis de la qualité des structures, de la prise en charges et de la pédagogie. Pour l'ensemble de

ces raisons, nous dit Troutot, il est naturel que les politiques se soient intéressés à la petite enfance.

Deux registres les intéressent: les subventions accordées aux institutions et la reconnaissance sociale et cantonale des diplômes de nurses et de jardinières d'enfants. On retrouve dans les débats du Grand Conseil la question, évoquée plus haut, du passage des objectifs socio-pédagogiques devant les objectifs sanitaires. La nurse, dit-on alors, n'est pas une infirmière, c'est d'abord un personnage social. On prévoit qu'à l'avenir les nurses auront le choix entre faire une spécialisation médicale ou jouer leur rôle social proche de celui des jardinières d'enfants.

Les institutions dans lesquelles des jardinières et des nurses peuvent travailler sont encore multiples (médicale, sociale ou dans le privé). Dans les discussions, les députés parlent de leur rôle auprès des enfants malades, hospitalisés, handicapés et dans les centres sociaux et de loisir, en plus des jardins d'enfants, des crèches et des haltes garderies. Par contre, dès 1971, le Département de l'instruction publique (DIP) cessera d'engager des jardinières d'enfants dans les classes enfantines, alors que jusque-là, 34% des diplômées de l'école de jardinières d'enfants choisissaient cette voie.

« ... et, même si l'école de jardinière d'enfants peut être considérée comme indispensable à la collectivité genevoise, le Conseil d'Etat n'envisage pas le rattachement de l'école au DIP. Entre le préscolaire public et le monde de la petite enfance, un fossé administratif s'est ainsi creusé. Et ce fossé sera même renforcé dans les années 1990 avec le nouveau statut universitaire des enseignant(e)s des classes enfantines genevoises. » (1998. p. 8)

Néanmoins, dans ces années 1970-80 et c'est un fait important, on reconnaît à la profession de jardinière son importance sociale et il est convenu de lui accorder plus d'avantages et prestations. Ainsi, les élèves acquièrent le même statut que ceux du Bon secours (infirmière et sage femme).

La formation des nurses, bien que placée sous la surveillance de l'Office de la formation professionnelle dès 1974, va rester un apprentissage en deux ans. Elle a acquis la reconnaissance cantonale avec pour but avoué de surveiller la qualité et l'homogénéité de la formation, jusque-là assez aléatoire en fonction des instituts de formation. Il faut attendre 1984 pour qu'un groupe de travail mixte, milieux professionnels et services officiels (SPJ, SSJ, OOF), dépose un rapport soutenant le passage à une formation professionnelle supérieure. « La formation des nurses est rattachée à l'école de jardinières d'enfants qui entre dans le giron du DIP en 1986 (sans débat politique cette fois-ci) sous la nouvelle dénomination d'Ecole des professions de la petite enfance. » (1998. p. 8)

Ce que nous dit encore Troutot, c'est que, par facilité, l'école des professions de la petite enfance est rattachée administrativement au Centre d'enseignement des professions de la santé et de la petite enfance (CEPSPE). Ce rattachement alors purement administratif ne sera pas sans influence pour l'avenir des formations. Être rattaché aux professions de la santé plutôt qu'à celles du social creuse entre ce domaine et la petite enfance un fossé aussi difficile à combler que celui existant déjà avec l'enseignement préscolaire public. La création des HES à la fin des années 1990 entérinera cette séparation.

La troisième époque, selon l'analyse de Troutot en 1998, est celle des experts. Elle débute en 1990 et, fait intéressant pour nous aujourd'hui, Troutot l'a projetée jusqu'en 2010. Dans la

continuité des années 1980, le mouvement de professionnalisation s'accroît. Les métiers de la petite enfance sont revalorisés au niveau salarial et une convention collective voit le jour en 1992 en Ville de Genève. C'est le début, nous dit Troutot, de la syndicalisation du secteur.

C'est tardivement par rapport à la France ou au canton de Vaud qu'apparaît, en 1995, la formation d'éducateur du jeune enfant. Issue du mariage des formations de jardinière et de nurse, elle est, selon Troutot, plus « spectaculaire dans ses effets symboliques que dans son impact réel sur les pratiques. » (1998 p. 10). Cette affirmation sera à revisiter à la lumière de l'analyse que nous allons conduire. En effet, on peut se demander aujourd'hui comment les savoirs enseignés ont été redistribués. Si la nurse était formée en 3 ans pour s'occuper des 0-3 ans en parallèle à la jardinière qui s'occupait des plus âgés, l'éducatrice, dans un temps de formation identique, va être formée pour prendre en charge les 0-5 ans. Même si cela sera probablement difficile, nous essayerons d'évaluer, à la lumière de la structure de la formation, l'impact de ces transformations sur les pratiques.

On peut remarquer d'ailleurs que l'apparent décalage entre l'apparition de la formation en France et à Genève est plus lié au titre qu'à la réalité des formations. En effet, si la formation d'éducateur de jeunes enfants est institutionnalisée dès 1974 en France, elle n'est que de deux ans jusqu'en 1993 (Auzou-Riandey & Moussy, 2007), alors que celle de jardinière d'enfants à Genève passe à 3 ans dès 1980. Le véritable changement, s'il existe, se trouve dans les modifications du contenu de la formation. Analyse qui sera le sujet de la seconde partie de ce mémoire.

Ce qui nous intéresse maintenant, c'est cette époque charnière entre 1995 et 2000. Le débat sur les formations devant devenir HES est lancé. Cette évolution est le reflet d'un mouvement de professionnalisation plus global qui touche un ensemble de formations et de métiers. Nous sommes à l'aube des HES et des HEP et l'enjeu est de taille comme l'explique Troutot :

« Parler de professionnalisation, c'est faire référence à l'organisation sociale du travail en terme de hiérarchisation des métiers, associée à des niveaux de formation et de diplôme, à des degrés de complexité des problèmes rencontrés et des savoirs mis en œuvre pour les résoudre. Mais c'est aussi faire référence à la reconnaissance sociale de l'utilité fonctionnelle des activités concernées, au statut et au degré d'autonomie des praticiens (...). » (1998, p. 11)

L'élan de professionnalisation existe bien au début des années 1990, comme nous venons de le voir. Mais dans les faits, l'EEJE n'est jamais devenue une HES. Alors que les autres acteurs du social et du médical ont obtenu cette reconnaissance (animateur, éducateur spécialisé, infirmière, assistante sociale, sage femme, physiothérapeute, etc.). Quant à la formation des enseignants primaires genevois, elle est universitaire depuis 1996.

Troutot évoque trois obstacles à la reconnaissance des métiers de la petite enfance. Les deux premiers sont la féminisation des praticiennes et l'âge du public (jeunes enfants). Ils participent à l'idée très répandue qu'un *maternage éducatif* ne nécessite pas de compétence particulière et ne s'acquiert pas, mais est *naturel* chez une femme. Le troisième, dont nous avons déjà parlé, est la dominance de la culture orale conduisant à l'absence de discours d'analyse et d'expertise dans ces métiers.

Ces trois obstacles sont identifiés et connus depuis longtemps. On les retrouve dans les analyses et les discours sur la reconnaissance des éducatrices du jeune enfant, en France comme en Suisse romande (Verba 2006, Chapelin & Custos-Lucidi 2005 et Bovolenta 2007).

Bovolenta (2007) a réalisé un travail *genre* sur le sujet dans le cadre d'un certificat de formation continue en étude genre à l'Université de Genève. Elle part de l'hypothèse que la non accession de la formation des éducatrices au niveau HES est lié au fait que ce travail est typiquement féminin (soit exercé majoritairement par des femmes depuis longtemps). Son analyse très bien documentée montre qu'entre 1995 et 2000, les débats ont été nombreux, les avis divergeant même au sein de la profession. En 1998, le rapport Meyer déterminera le métier comme trop *monosectoriel*. La profession a pour tort de ne pas contribuer à améliorer la vie de quelqu'un en difficulté, mais d'accompagner le quotidien de quelqu'un de « sain ». On « reproche » aux éducatrices de ne pas pouvoir intervenir dans d'autres sphères du travail social et donc d'agir dans un secteur limité et spécifique.

Bovolenta relève que le premier descriptif des typologies des professionnels santé-social, place les éducatrices dans le niveau « agir autonome », qui est alors décrit comme correspondant à : « des situations relativement simples » et « l'évolution prévisible » ne nécessitant pas l'acquisition de nouvelles connaissances. Cette première version, très critiquée, sera réadaptée et l'agir autonome prendra en compte une « relative complexité » des situations et leur caractère « changeant et difficilement prévisible » (Bovolenta, 2007, p. 30).

Bovolenta analyse les arguments des différents acteurs politiques et de terrain qui sont intervenus dans ce débat. Bien qu'elle ne l'évoque pas à proprement parler, elle démontre qu'en dehors de la discrimination genre dont souffre et a souffert la profession, celle-ci manque cruellement de cohésion. On retrouve ici toutes les problématiques déjà soulevées dans les chapitres précédents : la spécificité du domaine et du secteur, la question de compétence définie par le niveau de formation et le manque de représentativité nationale des associations professionnelles.

Le mouvement de syndicalisation décrit par Troutot reste cantonal. Le métier n'a pas d'unité nationale, la formation non plus. Bovolenta le relève, la formation des éducatrices sera beaucoup plus ardemment défendue du côté suisse romand, pour la raison simple qu'en Suisse alémanique, la formation n'y était majoritairement que de niveau secondaire II. Si pour cette dernière région, l'harmonisation de la formation à un niveau tertiaire non universitaire est un pas vers la professionnalisation, en Suisse romande, c'est bel et bien un coup de frein brusque à celle-ci, voire même le début d'une dévalorisation.

Dans sa publication de 1998, Troutot présente un premier tableau dans lequel il projette, à l'horizon 2005, un rattachement de la formation d'éducatrice du jeune enfant à la HETS (Haute Ecole de Travail Social). Nous sommes en 2009 et rien dans le contexte actuel ne laisse penser qu'un tel rattachement soit envisagé, ni même envisageable.

Qui plus est, d'autres facteurs sont venus ajouter de la complexité à l'obtention d'une reconnaissance et d'un statut professionnel établi pour les éducatrices de la petite enfance. La création de nouveaux CFC dans le domaine socio-éducatif vient nourrir le débat, toujours plus actuel, sur le coût, la formation et les compétences nécessaires aux métiers de la petite enfance. L'harmonisation des diplômes, quant à elle, conduit au remplacement du titre d'éducatrice du jeune enfant vers celui d'éducatrice de l'enfance. Dans un avenir plus ou

moins proche, l'âge des enfants dont pourra s'occuper l'éducatrice passera de 0-5 ans à 0-12 ans, pour un temps de formation identique.

e) Synthèse

Nous avons abordé ici trois entrées analytiques de la question du développement et de la reconnaissance des métiers de la petite enfance : historique, sociopolitique et genre. Reste en filigrane la question des savoirs. Avoir déterminé ce qui, d'un point de vue sociétal, a influencé la professionnalisation des métiers et des formations nous laisse maintenant l'espace d'interroger le contenu des formations.

Le débat, comme nous l'avons vu, se cristallise autour de la question des compétences et des connaissances nécessaires ou non à la prise en charge de petits enfants en collectivité. Par manque, semble-t-il, de discours analytique sur la pratique, l'activité se confond avec la tâche et il reste difficile d'en démontrer ou d'en comprendre la complexité.

Dans le discours public, les tâches apparaissent donc comme simples et abordables : changer un enfant, lui donner à manger, l'occuper, le coucher. Autant d'actions que toute mère, tout parent, pour reprendre le discours le plus répandu, voire tout un chacun est à même de faire.

Mais alors, qu'apprend-t-on aux éducatrices ? Quelles sont les connaissances et les compétences que la formation propose et comment ont-elles évoluées au fil du temps ? C'est peut-être par cette entrée que devra se construire l'identité professionnelle de demain. Défendre la formation pour défendre l'activité, puisque l'inverse n'a pas fonctionné. Le statut très flou des ES, poussé vers le haut par la nécessité de se démarquer des CFC et leur réelle proximité avec les HES d'un point de vue de leur typologie de formation et d'activité, laisse envisager la possibilité de reprendre le train des HES en marche.

C'est pourquoi nous nous intéresserons aux contenus des formations passées et actuelles. L'objectif étant de déterminer les savoirs (connaissances et compétences) enseignés pour ces métiers, leurs origines et leurs évolutions. Nous essayerons par cette analyse de voir en quoi ils nous éclairent sur la complexité de l'activité et comment ils influencent ou sont influencés par la reconnaissance sociale de ces métiers.

IV. Formation et savoirs

Avant d'entrer dans le vif du sujet par l'analyse des contenus des formations genevoises à partir des archives de l'EEJE, nous aborderons dans ce chapitre différents aspects du lien entre savoir et activité.

Nous aurions pu tenter ici d'établir une liste des savoirs de référence, par domaines ou par branches ou même par auteurs. Mais ce travail, probablement fastidieux, n'aurait fait qu'alourdir le propos sans pour autant éclairer le sujet. L'analyse à venir devrait permettre d'identifier l'émergence, l'évolution ou la disparition des savoirs enseignés et l'évolution de la structure de formation au fil du temps. Le postulat est que ces mécanismes de modification nous en apprendront plus sur l'évolution des curriculums et le processus de professionnalisation qu'une liste de savoirs, aussi complète soit-elle. Ce d'autant que les savoirs évoluent et qu'il serait faux de les fixer ici comme représentatifs d'une formation toujours en mutation.

Ce chapitre aura donc pour objectif d'identifier un certain nombre de ces mécanismes, tels que les conditions d'émergence des savoirs, leur nature, leur lien avec les compétences, les effets de la culture professionnelle et ceux du prolongement de la formation. Nous avons ainsi déjà observé, au cours des deux premiers chapitres, qu'il existe une influence réciproque entre le statut du savoir, son organisation en terme de formation et l'activité.

a) Savoir pratique *versus* savoir savant

Au commencement était l'activité, pourrait-on dire. Activité qui, dans le cadre des métiers, donne lieu à un savoir dit *pratique, pragmatique et expérientiel*. Il est transmissible, par l'imprégnation, l'imitation, l'exercice. Il s'agit de la relation maître-apprenti où celui qui a l'expérience initie le novice. Le savoir pratique a un statut ambigu. Il est indispensable à l'exercice de l'activité, mais il est souvent dévalorisé par rapport au savoir *savant, théorique et conceptuel*, transmissible par l'étude et l'enseignement, dans un rapport professeur-élève. Ce savoir se construit traditionnellement dans les universités, par la recherche et n'est pas facilement accessible, d'où son statut de *savoir savant*.

Dans la réalité, pour exercer l'activité professionnelle, l'un et l'autre sont indispensables et bien souvent difficiles à dissocier. L'alternance entre formation en école et sur le terrain a connu plusieurs formes, elles aussi influencées par le processus de professionnalisation. La première forme dite « duale » qui correspond à l'apprentissage tel que nous le connaissons en Suisse, avec une collaboration entre le lieu de formation public et le lieu de stage en entreprise privée. Les formations de nurse ont longtemps fonctionné sous cette forme. Avec la professionnalisation et la tertiarisation des formations, l'alternance évolue vers une forme d'échanges et de collaboration plus complexe entre le terrain et les institutions de formation. Le clivage théorie-pratique veut être dépassé, les formations universitaires, jusque-là caractérisées par la transmission unique de savoirs théoriques, s'ouvrent à l'alternance avec les stages pratiques.

« Dans le domaine de la formation aux métiers de l'éducation et de la formation, la professionnalisation doit s'entendre dans ce double mouvement, contradictoire ou

complémentaire, d'une logique qui défend l'acquisition d'un savoir général par transmission et production à l'université et d'une logique d'acquisition par l'expérience directe des stages sur le terrain. » (Merhan, Ronveaux & Vanhule, 2007, p. 8).

Cette forme d'alternance complexifie le rapport théorie-pratique : « La répartition des apprentissages qu'elle suggère entre la logique formative et la logique praxéologique est loin de se réduire à une dichotomie « théorie-pratique ». Cette partition implique des allers et retours de natures différentes de l'une à l'autre. Elle soutient des modalités plurielles « d'appropriation et d'accompagnement de l'appropriation. » (2007, p 8).

La formation aux métiers de la petite enfance a toujours fonctionné selon une logique d'alternance, mais sa complexité a évolué en même temps que celle de la formation. Néanmoins, à l'inverse des formations universitaires, celles des éducatrices, nous l'avons vu, a une faible logique de production de connaissance. Les savoirs théoriques se sont construits et se construisent encore majoritairement ailleurs que dans les écoles professionnelles. Nous retrouvons la logique évoquée par Lessard et Tardif dans le premier chapitre de ce mémoire, à savoir le lieu de production de savoir qu'est l'université versus le lieu de production de compétences qu'est l'école professionnelle.

Et il est vrai que dans la petite enfance, le savoir *pratique, d'expérience et de terrain* demeure fortement valorisé par les professionnelles. Il y a plusieurs explications à cela. La première, et non la moindre, découle de cette idée, déjà évoquée plusieurs fois, que toute une partie des tâches et des actions relèvent du maternage : « Ces techniques, que l'on considère naturelles, sinon innées, ne sont pas repérées comme donnant des résultats "tangibles", mesurables et, de ce fait, elles ne sont pas reconnues. Le maternage ne s'apprend pas : les professionnelles subissent en même temps qu'elles perpétuent cette idée reçue. » (Chaplain & Custos-Lucidi, 2005, p. 105).

La pratique est fortement ancrée dans la « culture professionnelle ». Pendant longtemps, une majorité de professionnelles avaient suivi des formations courtes et pratiques, même si cette tendance s'est inversée avec le temps. Valoriser les savoirs pratiques était pour elles le moyen de défendre leur statut de professionnelles diplômées et leurs compétences.

Enfin, il existe chez les professionnelles une crainte, plus ou moins fondée, qu'un savoir théorique « trop poussé » entraîne une transformation de l'activité et les relègue dans des tâches de supervision, d'organisation et de gestion, loin du terrain. Si la majorité des professionnelles sont prêtes à investir du temps pour réfléchir à leur pratique, construire un discours, comme dans le cadre du projet pédagogique, elles sont tout aussi nombreuses, si cela se prolonge, à percevoir un tel investissement comme une perte de temps par rapport à leur présence auprès des enfants.

Il manque au discours professionnel, nous l'évoquions précédemment, la capacité de traduire en termes de savoirs théoriques la richesse et la complexité de l'action. Dans la réalité, celle-ci n'est jamais uniquement pratique et se caractérise justement par une construction méthodologique et cognitive que les professionnelles ne parviennent pas ou ne veulent pas traduire conceptuellement. « De fait, la compétence technique n'est pas simplement le résultat d'une parfaite connaissance des savoirs sur l'enfant, tout comme la compétence relationnelle n'est pas simplement une attitude empathique à l'égard de l'enfant, c'est la conjonction des deux qui est nécessaire. » (2005, p. 163).

Pour toutes ces raisons, les éducatrices entretiennent avec les savoirs théoriques un rapport ambigu. Elles en défendent la nécessité pour tenir le rôle de façon professionnelle, mais ne semblent pas estimer devoir, pouvoir ou avoir besoin d'en produire. L'apparition des CFC d'assistant socio-éducatif augmente encore l'ambiguïté du rapport aux savoirs théoriques et conceptuels.

Les éducatrices semblent aujourd'hui en prise avec un statut peu enviable. D'une part leur activité est considérée comme trop sectorielle, trop spécifique et ne nécessitant pas de formation de niveau HES. De l'autre, on leur reproche leur manque de conceptualisation et de discours. Mais nous pouvons nous demander si ce niveau d'études qui leur « manque » ne serait pas celui nécessaire au développement d'un discours et de production de savoirs sur l'activité.

Il est réaliste de le penser puisque, nous allons le voir, l'allongement de la formation a un lien et une influence réels sur les compétences des professionnelles.

b) Les effets de l'allongement de la formation

L'effet de la durée de la formation sur les compétences et le positionnement professionnel est mesurable. A ce propos, l'ouvrage de Richard-De Paolis, Troutot & al., *Petite enfance en Suisse romande* (1995, p. 239), fait une observation très importante, qui mérite d'être redite ici dans son ensemble. Dans une étude comparative entre les rôles des professionnelles *versus* celui des mamans de jour et sur les attentes des parents en fonction du mode de garde choisi, il relève ceci :

« Une dernière observation sur la fonction "*proposer aux parents un complément à l'éducation familiale*" : nous l'avons vu, il occupe le tout dernier rang chez les mères de jour. Il vient par contre en tête des priorités des éducatrices ayant suivi une formation longue, alors que leurs collègues ayant suivi d'autres formations ou sans formation placent cette fonction de complémentarité au sixième rang. Ce résultat suggère que plus l'on est formé à cette fonction spécifique d'accueillir l'enfant d'autrui, plus on s'éloigne d'une fonction substitutive des parents « absents » pour concevoir son action en logique de partenariat avec des parents dont on reconnaît la capacité d'éducation familiale. Ce n'est pas qu'une nuance. Ce partenariat, cette complémentarité introduit une forme de respect envers les parents et leurs enfants, qui marque ainsi un pas de plus vers l'affranchissement de la logique assistancielle de ces prestations pour la petite enfance. »

Ce qui est dit ici décrit une seconde étape dans le développement de la formation et de la profession. Si la première était, comme nous l'a démontré Troutot (1998), de former des professionnelles capables de répondre aux besoins de l'enfant en collectivité, la seconde étape va bien au-delà. L'allongement de la durée des études coïncide avec un changement de paradigme dans la définition de la mission des professionnelles. Elles ne se contentent plus de répondre à l'enfant, elles répondent aux parents et à la famille. Prendre l'enfant en charge, c'est le prendre avec son histoire, sa culture, son individualité, sa famille et les compétences de celle-ci. La professionnelle ne comble plus un vide laissé par le parent, elle pourvoit par son travail et son accompagnement à la promotion de la compétence parentale pour que l'enfant se réalise dans une continuité cohérente.

C'est notre vision de la famille qui a changé. La société ne se substitue plus aux parents qui travaillent, elle leur rend leurs enfants et la responsabilité de leur éducation et offre des lieux de garde qui correspondent aux attentes des parents dans ce domaine.

« La qualité de l'institution, et de toute autre solution d'accueil, se mesure d'une part à sa capacité de créer un environnement spécifique pour l'enfant, reconnaissable par lui et rassurant car non producteur d'ambivalence dans sa relation avec sa propre mère et, d'autre part, à sa capacité d'alimenter chez les parents des comportements de complémentarité éducative avec le lieu d'accueil. » (Richard-De Paolis , Troutot & al. 1995, p. 23)

Arrêtons-nous un instant sur cet énoncé. Il y est décrit trois caractéristiques qui contribuent à la qualité de l'accueil et qui appellent des compétences professionnelles. Tout d'abord la *création d'un espace spécifique pour l'enfant*. Celui-ci sous-entend un aménagement matériel et pédagogique complexe qui tienne compte de l'âge et des compétences moteur, cognitive et affective de l'enfant. Il est en effet impossible d'accueillir un enfant de 4 mois comme on accueille un enfant de 4 ans. Le mobilier, le matériel d'éveil ou éducatif, l'aménagement de l'espace physique et temporel, la manière d'entrer en contact et de maintenir une relation affective et éducative stable, tout est différent. Et le lien affectif parent-enfant est lui aussi imprégné de l'âge de l'enfant.

La professionnelle doit donc être capable de mobiliser des connaissances sur le développement de l'enfant, celui de la parentalité, de la gestion de l'espace et des rythmes, de la pédagogie, de l'hygiène et des soins. Et la liste n'est pas exhaustive. Elle doit composer avec un quotidien fait autant de recommencements que de nouveautés dans une individualité collective en perpétuel mouvement.

En second vient *un espace reconnaissable par l'enfant, rassurant car non producteur d'ambivalence dans sa relation à sa propre mère*. Ici nous entrons probablement dans une dimension plus relationnelle du travail de la professionnelle. Si l'espace s'entend toujours dans ses aspects matériel, temporel et affectif, alors la professionnelle doit pouvoir adapter son intervention aux circonstances uniques de chaque situation vécue par chaque enfant. Elle mobilise des connaissances en psychologie du développement affectif et en pédagogie pour choisir le mode d'intervention le plus adapté et entrer dans cet espace si difficile à formaliser qu'est l'action éducative relationnelle. Cette dimension affective est probablement ce qui fait la complexité de l'action et ouvre l'espace dans lequel l'activité transcende la tâche. En effet, accueillir un enfant, le nourrir ou le coucher n'est plus simplement un soin, c'est nécessairement, puisque la professionnelle en le conceptualisant lui donne sens, un acte pédagogique et éducatif.

La troisième caractéristique est *la capacité d'alimenter chez les parents des comportements de complémentarité éducative avec le lieu d'accueil*. Pour ce faire, il faut avoir la volonté première de créer une collaboration, un échange, un partage et un partenariat. Comme nous l'avons évoqué, la position des institutions à ce sujet a fortement évolué entre 1960 et aujourd'hui. Depuis le guichet par lequel on glissait l'enfant déshabillé dans la crèche pour éviter tout contact, les institutions se sont ouvertes au parent qui accompagne l'enfant dans la salle, reste un moment avec lui, voire quelques heures dans la période de familiarisation (adaptation).

« Dès lors, les projets d'établissements [projets pédagogiques] devront obligatoirement penser dans leur projet un cadre permettant que la parole circule entre parents,

professionnels et enfants, de manière à établir une relation dénuée de rivalité et respectueuse des valeurs culturelles, sociales, familiales de chacun. » (Chapelain & Custos-Lucidi 2005 p. 126).

Et les professionnelles, elles aussi, ont dû se repositionner dans leur rôle et leur mission. « L'accompagnement à la parentalité est un exercice difficile (...). Cet exercice réclame de l'humilité, la professionnelle doit accepter de rester dans l'ombre, de ne pas forcément apporter des réponses satisfaisantes. » (2005 p. 125).

D'un point de vue de la formation et du savoir, il y a un changement de paradigme non négligeable ; la professionnelle était pendant longtemps détentrice de savoirs spécifiques et spécialisés qu'elle utilisait pour pallier l'absence des parents, sous-entendu les remplacer puisqu'ils manquaient à leur rôle. La professionnelle aujourd'hui a besoin d'un savoir spécifique et élargi pour identifier les compétences parentales, accepter ses propres limites et être un pont entre le parent, l'enfant et l'institution. Et c'est sur ce type d'évolution des pratiques que se mesure l'effet de la professionnalisation de la formation (voir aussi: Guise 2001) .

Au-delà du temps de formation, la question de la nature et des mécanismes d'émergence des savoirs commence ici à se conceptualiser. Nous avons évoqué la dichotomie théorie-pratique, mais lorsque l'on définit un savoir comme *spécifique*, *spécialisé* ou *professionnel*, on met en question des déterminants qui, nous allons le voir maintenant, influent sur le statut et le prestige des savoirs, leur place dans la formation et leur lieu d'émergence.

c) Savoir, compétence et expertise

Tout comme l'ouvrage collectif *Savoir en (trans)formation, Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*, sous la direction de Hofstetter et Schneuwly (2009), nous nous intéressons ici à ce qui se définit comme des savoirs objectivés. C'est-à-dire transmissibles par l'enseignement de par leur nature de réalités représentatives, concevables, cumulables et appropriables, ainsi que les définit Barbier, par cité Hofstetter et Schneuwly (2009, p. 17). Nous ne pouvons néanmoins complètement renoncer à l'apport de l'analyse de l'activité qui, en décortiquant l'action, fait se définir les savoirs les uns par rapport aux autres. Ce d'autant que l'analyse que nous nous proposons de conduire a pour objectif de relever les traces de l'objectivation des pratiques.

Avant de continuer, il convient de s'arrêter sur une notion non négligeable. Il y a une définition des savoirs au centre de l'ouvrage susmentionné, qui ne semble pas trouver réellement sa place dans le champ de la petite enfance et que nous avons déjà évoquée, c'est celle des savoirs à enseigner ou savoirs didactiques. Dans les professions de l'enseignement et de la formation, la distinction est faite entre les savoirs *à enseigner* et les savoirs *pour enseigner*. Les premiers relèvent des sciences et sont issus majoritairement de l'université. Les seconds relèvent souvent, nous le verrons, de l'objectivation des pratiques et se cherchent une identité dans des formalisations théoriques au sein des sciences de l'éducation.

Les savoirs didactiques, à enseigner, semblent *a priori* totalement absents du domaine de la petite enfance, puisqu'il s'agit d'éducation et non d'enseignement, on parlera plus volontiers de pédagogie. Si l'on se réfère à l'encyclopédie Larousse en ligne, la distinction est claire :

- La pédagogie: « Ensemble des méthodes utilisées pour éduquer les enfants et les adolescents ».
- La didactique : « Science ayant pour objet les méthodes d'enseignement ».

Pourtant la didactique a déjà fait l'objet de recherches dans la petite enfance genevoise. Celles-ci ont, de plus, été conduites par des professionnelles du domaine dans le cadre de formations universitaires (Kunz-Félix 1998, Schubauer-Leoni, Munch & Kunz-Felix 2002). Sans entrer dans les détails de ces recherches, nous pouvons en retenir plusieurs points. Kunz-Félix (1998) montre que l'objet « apprentissage » existe bien, mais que les professionnelles ont encore de la peine à le définir précisément, faute de moyens. Elle relève également que les conditions d'un contrat didactique existent dans la triade éducatrice–enfant–objet d'apprentissage.

« C'est pourquoi, de notre point de vue, la pratique de l'éducateur du jeune enfant n'est pas uniquement de l'ordre de l'accompagnement de l'enfant dans son développement, mais relève aussi de l'intention de favoriser des apprentissages culturellement marqués et devant déboucher sur des compétences socialement reconnues. » (1998, p. 19)

C'est un regard neuf qui se pose sur la prime éducation. Là où nous avons toujours vu de l'éducation et de la pédagogie se trouvent une forme d'enseignement et de la didactique. La distinction est délicate. En effet, toutes les deux (la didactique et la pédagogie) sous-tendent l'étude de méthodes favorisant l'apprentissage. Relevons pour la didactique que « dans la tradition allemande ou anglo-saxonne, elle est souvent conçue comme la discipline recouvrant l'ensemble des entreprises de formation et d'éducation des humains (Bronckart & Chiss, 2009). Il est donc possible d'identifier, sinon des savoirs didactiques, tout au moins des prémisses de ceux-ci dans l'action des éducatrices. Cela malgré la difficulté des professionnelles à s'identifier dans une relation d'enseignement et à la préférer éducative. Et Kunz-Félix relève une fois de plus l'influence non négligeable du statut des professionnelles et de la culture orale sur la difficulté d'entrer dans une démarche d'ingénierie didactique.

Munch (Munch 1997, cité par Schubauer-Leoni, Munch & Kunz-Felix, 2002) montre, quant à elle, que les attentes des mères vis-à-vis des apprentissages varient en fonction de l'institution concernée. La crèche ou le jardin d'enfants se différencient de l'école de par leur mission et de par les attentes des utilisateurs. Si cette distinction contribue à enfermer les éducatrices dans un rôle perçu péjorativement comme purement éducatif, elle permet également de tirer des parallèles entre l'activité enseignante et l'activité éducative. En effet, on peut mettre en avant l'existence de savoirs *pour éduquer* et partir de l'hypothèse que ces derniers précèdent les savoirs pour enseigner.

« L'IPE [institution petite enfance] a alors un statut clairement intermédiaire, sorte de sas entre la famille et l'école. [...], ces objets apparaissent comme objets médiateurs entre didactique familiale et didactique scolaire puisque, avant même l'introduction de contenus de savoirs proprement dits, le jeune enfant fait déjà l'expérience d'une certaine forme de *connexité* (au sens de Chevallard 1988) [...]. » (Schubauer-Leoni, Munch & Kunz-Felix 2002, p. 26)

Partant de ce principe, la première constatation intéressante que proposent Hofstetter et Schneuwly (2009) est l'évolution de rapports entre les différentes formes de savoir en fonction de la catégorie des formateurs-enseignants ; « il s'oriente tendanciellement d'une dominance des savoirs comme outils d'enseignement vers une dominance des savoirs comme objets de l'enseignement, au fur et à mesure que l'on progresse des plus bas aux plus hauts degrés du système scolaire » (p. 23)

Donc l'enseignant primaire reçoit dans sa formation plus de savoirs pour enseigner que l'enseignant de second cycle qui, lui, reçoit une part plus importante de savoirs à enseigner, et cette évolution suit le cours de la scolarité. Les éducatrices s'inscrivent alors parfaitement dans cette logique, puisqu'elles ne reçoivent pas de savoir à enseigner, mais uniquement des savoirs pour éduquer. Même s'ils ne sont transmis dans une logique d'ingénierie didactique, ils peuvent être identifiés comme les prémisses de celle-ci. Hofstetter et Schneuwly observent par ailleurs que

« Cette inversion du rapport s'accompagne couramment d'un gain de prestige de la catégorie professionnelle concernée, mesurable notamment en terme de salaire et de niveau de formation ; la question des genres joue ici également un rôle déterminant, ne serait-ce que du fait que les femmes sont largement majoritaires dans les plus bas degrés et les hommes dans les plus hauts. » (2009, p. 23)

Reconnaissons ici l'écho que ces propos ont par rapport à tout ce qui a été évoqué précédemment au sujet du statut des éducatrices. Le prestige professionnel semble donc toujours étroitement lié au prestige des savoirs contenus dans la formation. Pour les enseignants primaires et secondaires, Lussi Borer (2009) fait la distinction entre les savoirs dits constitutifs du champ professionnel et les savoirs disciplinaires. Distinction qui pourrait parfaitement s'appliquer au domaine de la petite enfance. Les savoirs professionnels seraient alors les savoirs pour éduquer, construits par objectivation de la pratique et les savoirs disciplinaires produit par les disciplines universitaires que sont la psychologie, la sociologie, la pédagogie, etc.

Lussi Borer analyse historiquement la place que ces savoirs prennent ou non dans ces formation. Elle relève que pour les enseignants du secondaire, les savoirs professionnels sont introduits dans la formation par le biais de professionnels expérimentés et non pas l'université. Ils sont formalisés, mais pas construit théoriquement:

« Le processus de professionnalisation des enseignants du secondaire se caractérise ainsi par le fait de reposer sur des savoirs à l'élaboration desquels la profession ne participe que peu : les savoirs disciplinaires sont développés par l'université [...] ; les savoirs professionnels apparaissent, eux, orphelins de discipline de référence théoriquement construites et pleinement reconnues par la profession [...]. (2009, p. 52)

On retrouve pleinement ici la dichotomie théorie-pratique, mais aussi l'ordre et les conditions d'émergence des savoirs. Ce phénomène de développement en parallèle, mais sans réelle coordination, de savoirs académiques disciplinaires qui échappent en quelque sorte au professionnel et de savoir professionnel qui échappent à la formalisation théorique.

Relevons encore ceci: à l'autre bout de la chaîne du système scolaire se trouvent deux identités. D'un côté l'enseignant-chercheur universitaire, qui échappe presque complètement au savoir pour enseigner et est, plus que tout autre, défini par son champ d'étude : sociologue,

mathématicien, physicien, médecin, etc., avec tout le prestige qui accompagne ce niveau de savoir. De l'autre, le formateur d'adulte qui lui se réfère d'abord au savoir pour enseigner. Historiquement, comme le démontre Laot (2009), la formation des adultes a questionné la pédagogie et le rapport au savoir. Les recherches dans ce domaine vont fleurir entre 1960 et aujourd'hui, mobilisant les sciences humaines, explorant des nouveaux concepts tels que « rapport au savoir », « savoir-être » et « savoir-faire », « construction identitaire », etc. Autant de sujets qui ouvriront la voie vers une implantation durable de ces questionnements dans les sciences de l'éducation.

Il y a là, pour nous, un parallèle à observer entre le formateur d'adulte et l'éducatrice, entre leur positionnement pédagogique, relationnel et philosophique. Le fort ancrage psychopédagogique des deux domaines permet des rapprochements surprenants. En effet, la formation d'adulte s'est construite dans une sorte d'opposition à l'enseignement traditionnel. On n'enseigne pas aux adultes comme on enseigne aux enfants. L'adulte a un parti-pris dans sa formation : « Il n'est pas question, comme aux enfants, d'imposer à l'adulte quoi que ce soit, sans qu'il perçoive l'utilité sociale et/ou personnelle de l'effort qu'il est amené à fournir. » (2009, p. 170). N'y a-t-il pas ici un écho à l'idée que le petit enfant apprend de la situation uniquement si elle fait sens pour lui. Beaucoup des questions qui ont traversé la ou les pédagogies de la formation des adultes se retrouve dans la petite enfance : l'autorité, la construction identitaire, le rapport au savoir, etc. Il y a également une forte prise en compte de l'individualité dans la formation des adultes et dans l'éducation préscolaire.

Dans ces deux domaines, on retrouve la même logique d'apprentissage, un peu en opposition avec celle de l'enseignement traditionnel : c'est que le contenant est en quelque sorte prioritaire sur le contenu. C'est la qualité de la situation d'apprentissage qui permet l'apprentissage. La matière ou le domaine est en quelque sorte dépendante de la compétence du formateur ou de l'éducatrice à créer les conditions d'accès aux savoirs. Le sujet, adulte ou petit enfant, est le moteur de son développement et l'on va retrouver des concepts chers aux professionnelles de la petite enfance comme l'autonomie. Dans la formation, ce sont les savoirs pour éduquer et pour former qui sont prioritaires sur les savoirs à enseigner. La grande différence est que les savoirs pour former, les savoirs professionnels des formateurs d'adultes ont été fortement formalisés et conceptualisés théoriquement à un niveau universitaire, ce qui ne semble pas être le cas des savoirs pour éduquer.

Enfin, l'ouvrage *Savoir en (trans)formation*, montre, comme le soulignaient déjà Lessard et Tardif, un mouvement généralisé des formations vers un dépassement des antagonismes entre savoir disciplinaire et savoir professionnel. Tous les niveaux de formation à l'enseignement sont à la recherche d'un meilleur équilibre entre les apports de l'expérience et de la science, les savoirs à enseigner et les savoirs pour enseigner.

d) Synthèse

Nous l'avons vu tout au long de ce chapitre sur les savoirs, leur nature et la condition de leur émergence influe sur leur statut, leur prestige et le niveau de formation dans lequel on les intègre. La petite enfance semble réunir toute une liste de conditions d'émergence des savoirs qui influencent négativement le niveau de formation concerné et vient s'ajouter à une autre liste; celle des obstacles précédemment identifiés : la jeunesse du public, la forte féminisation de la profession et le poids d'une culture orale.

Nous pouvons désormais interroger la construction de la formation pour pouvoir identifier et confirmer l'existence de ces mécanismes. Ceux-là mêmes qui ont conduit la petite enfance à se construire sur des savoirs professionnels trop spécifiques, qui n'ont pas pu être suffisamment formalisés théoriquement et s'exercent dans un domaine d'application identifié comme mono-sectoriel.

ANALYSE DE L'ÉVOLUTION DE LA FORMATION

L'historique présenté dans les pages qui suivent a été principalement élaboré sur la base des documents d'archive de l'Ecole d'éducatrices et d'éducateurs du jeune enfant (EEJE). Pour que la lecture en soit agréable et cohérente, il est composé comme un récit construit sur les éléments présents dans les archives. J'y ai inséré des extraits référencés pour illustrer les points importants et des compléments apportés par d'autres auteurs ou ouvrages pour soutenir le propos. Les citations et références sont toujours signalées comme telles et une liste chronologique des documents d'archives utilisés pour construire ce récit se trouve en annexe.

L'ouvrage *Pâtamodlé, l'éducation des plus petits 1815-1980* sous la direction de Renevey Fry (2001), donne quelques éléments sur ce qui précède les années 1960 en terme de formation professionnelle pour la petite enfance. Les premiers lieux de formation de professionnelles de la petite enfance à Genève ont été les pouponnières. La majorité ouvre entre les deux guerres. L'actuelle clinique des Grangettes, autrefois œuvre catholique connue sous le nom de l'Œuvre des Amis de l'enfance, ainsi que la Petite Maisonnée accueillait des enfants dont les parents étaient en difficulté. Rapidement, elles deviennent des lieux de formations pour des nurses, des puéricultrices ou des infirmières en hygiène maternelle ou infantile. Ce sont des écoles privées qui offrent des formations courtes, le plus souvent de quelques mois à un an. Nous pouvons néanmoins relever que la formation de nurse, bien que médicale par essence, comprend déjà dans les années 1930 des notions de pédagogie, ainsi que des cours de musique et de rythmique et des stages dans les crèches de la ville. Relevons encore que le métier de nurse est alors une profession équivalente à celle d'infirmière, mais offre de meilleures possibilités de « travail rémunérateur » que celle-ci, selon le dépliant de l'Ecole et Pouponnière des Amis de l'enfance en 1932 (Renevey Fry 2001).

Il semble néanmoins que ces écoles vont peu évoluer avant les années 1970. C'est seulement avec l'arrivée des jardinières d'enfants et l'intérêt des politiques que ces formations vont alors devoir s'adapter pour répondre à des standards minimums à l'évolution des institutions et être finalement intégrées à l'école de la petite enfance dans les années 1980.

Les archives de l'EEJE recouvrent la formation de jardinière d'enfants dès sa création en 1961 à nos jours. Les données sur le contenu de la formation restent néanmoins assez lacunaires jusque dans les années 1980. Avant cette période la majorité des documents sont des P.V., des séances du comité directeur de l'école, des rapports d'activité, des extraits des débats et des décisions du Grand Conseil sur les formations et quelques articles de journaux. Il n'y a rien sur la formation des nurses avant 1970. Celle-ci était donnée, comme nous l'avons vu, par diverses institutions privées et les archives de l'école n'en font pas mention.

Cette relative absence de données n'empêche pas une analyse de la structure de la formation. On trouve passablement d'indices révélateurs des questions de l'époque sur le contenu, la structure, la durée et les nécessités de la formation. Le développement chronologique de l'analyse ne sera pas sans rappeler celle menée par Troutot (1998) et nous y ferons régulièrement référence. Nous l'avons vu, Troutot a fait un important travail d'identification des facteurs socio-économiques qui ont accompagné le développement des institutions et de la formation.

Ils vont nous permettre d'éclairer notre propos, tout en restant plus centré sur le contenu de la formation en terme de savoirs.

I. Les premiers pas : 1960-1969

L'école de jardinière d'enfants voit donc le jour en 1961, sous l'initiative du Dr. Martin du Pan. C'est une école privée, tout comme les pouponnières qui forment les nurses. Au-delà des difficultés financières que ce statut implique parfois mais qui nous intéresse peu ici, l'évolution du statut privé au subventionné, puis au public, est intéressant du point de vue de la reconnaissance des diplômes.

On retrouve donc ici la période des pionniers décrit par Troutot (1998). Il est devenu urgent de former des professionnelles capables de répondre aux besoins des enfants placés en institution. Les crèches sont encore souvent des institutions caritatives avec des budgets limités, elles accueillent majoritairement des enfants d'ouvriers (2/3 des enfants des institutions en 1964, Troutot 1998, p. 3), de mères célibataires et de personnes indigentes. Les pensions sont minimes, les subventions rares et les dons inégaux (Cazzola, 1999). Le secrétaire du Comité de coordination des crèches genevoises relève d'ailleurs, à l'adresse des nouvelles élèves lors de la séance d'ouverture de 1964⁷, que les jardinières d'enfants « sont souvent appelées à faire d'autre travaux que du jardin d'enfants. » pour assurer le bon fonctionnement des institutions.

Il est difficile, nous l'avons évoqué, d'être vraiment précis sur le contenu de cette formation. Néanmoins, et bien qu'il ne donne pas de détail sur le nombre d'heures d'enseignement, le déroulement de la séance d'ouverture de l'année 1964⁸ liste les branches et les années d'enseignements en fonction des enseignants. En première année sont donnés : la pédagogie, la diététique, la médecine et la sociologie. La psychologie, le droit, la musique, la rythmique, le dessin, les travaux manuels sont donnés en première et en seconde, enfin la « formation personnelle⁹ » et la cuisine ne concernent que la seconde année. La lecture des différents documents d'archive montre que ce programme restera relativement stable pendant quinze ans.

En 1963, le projet d'organisation de la seconde année d'étude¹⁰ rendait mieux compte des heures de formation. Il est intéressant de relever la distribution du temps en fonction des branches. Même si ce plan est provisoire, la programmation est révélatrice du type de formation donnée par l'école à cette période.

⁷ Ecole de jardinières d'enfants, Séance d'ouverture des cours vendredi 9.10.1964, classeur A1.1, archives de l'Ecole d'éducatrice et d'éducateur du jeune enfant (EEJE), Centre de formation professionnelle santé et sociale (Cefops), Genève.

⁸ *Ibidem*.

⁹ Décrit dans un autre document comme concernant : la psychologie, hygiène mentale, principes éducatifs et moraux. Programme d'études, Ecole de jardinières d'enfants, Education préscolaire, janvier 1968, classeur A1.3, archives de l'EEJE, Cefops.

¹⁰ Ecole de jardinières d'enfants, Plan provisoire pour la 2^{ème} année d'études, mai 1963, classeur A1.1, archives de L'EEJE, Cefops.

Selon les éléments de ce projet, l'année est découpée en deux périodes de stage et une période de cours. Le projet prévoit 1 heure d'enseignement par semaine pour le droit, la psychologie, ainsi que la musique et le dessin, sur une période de dix semaines, soit dix heures chacun. Il est prévu 2 heures d'enseignement pour les travaux manuels et la rythmique, soit vingt heures chacun.

La période de cours compte donc des semaines de huit heures d'enseignements théoriques, dont six heures qui concernent des matières plutôt « pratiques » : musique, rythmique, dessin, travaux manuels. La seconde année compte donc 80 heures de cours¹¹, sans compter les cours de cuisine à l'Ecole Ménagère. Durant ces périodes de cours, les élèves doivent encore suivre des stages à la Maison des Petits et des séminaires pratiques à la Petite Maisonnée. Il est aussi prévu que les élèves préparent leur travail de diplôme: monographie d'enfant et confection d'un matériel éducatif.

Les élèves sont, selon ce projet, divisées (il n'y a que des jeunes filles) en trois groupes qui suivent chacun une période de cours pour deux périodes de stage. Exemple pour un groupe selon le plan de 1963:

Plan provisoire pour la seconde année d'étude à l'école de jardinières d'enfants 1963		
Période de stage 16 semaines	Période de cours 10 semaines	Période de stage 14 semaines
640 heures ¹²	400 heures*	560 heures

* Dont seulement environ **100 heures de cours théorique**, hors travail de diplôme.

Tableau 2: Plan provisoire pour la seconde année d'études

Relevons encore que le projet d'organisation de cette seconde année est fortement influencé par les pressions extérieures et que les élèves sont une main d'œuvre déjà indispensable : « Afin de contenter les crèches, les périodes de stages seraient plus longues que les périodes de cours. »¹³

C'est la première formalisation des savoirs, le passage de l'apprentissage par la relation maître-apprenti, à la structure scolaire avec la *confrontation* théorie-pratique. Le programme

¹¹ A titre purement comparatif en 2002 (40 ans plus tard), les trois cours de 2^{ème} année recouvrant le thème « famille, éducation et société » faisaient 80 heures à eux seuls. EEJE, programme des cours 2001/2002, 2^e année, p. 4, classeur A2.2, archives de l'EEJE, Cefops.

¹² Calculé sur la base de huit heures par jour, cinq jours par semaine. A noter que le nombre d'heures de stage par jour n'est pas précisé dans ce document, mais apparaît dans un document datant, *a priori*, de 1974 :Vœux et suggestion exprimée par les 2^{ème} année à propos d'une éventuelle réorganisation de l'Ecole en 3 ans. Document sans date, classeur A.1.2, archives de L'EEJE, Cefops.

¹³ Ecole de jardinières d'enfants, Plan provisoire pour la 2^{ème} année d'études, mai 1963, *op.cit.*

de formation de 1968¹⁴, nous permet de porter un regard sur la nature des savoirs. En lien à ce qui a été dit dans le cadrage théorique, nous pouvons identifier deux catégories de savoirs.

Une première catégorie comprenant des savoirs formalisés théoriquement et issus de la recherche universitaire. Une seconde catégorie comprenant, elle, des savoirs qui relèvent plus d'une objectivation des pratiques et que l'on peut identifier comme des savoirs professionnels et pour éduquer.

Catégories de savoirs en formation de jardinière d'enfants			
Savoirs formalisés théoriquement		Savoirs professionnels et pour éduquer	
pédagogie	éducation des petits, application pédagogique des lois du développement de l'enfant.	organisation des crèches et établissements divers	
psychologie	le développement moteur, intellectuel et affectif de l'enfant à l'âge préscolaire	musique	éducation musicale par le chant, les rondes et le jeu. Confection d'un pipeau
sociologie	la famille	rythmique	certificat de jardinière d'enfants-rythmicienne, à l'institut Jacques-Dalcroze
droit	relatif à la famille, la société, responsabilité civile	dessin	premières techniques permettant aux enfants de s'exprimer graphiquement
médecine et hygiène		travaux manuels	confection de jeux éducatifs et initiation aux activités manuelles susceptibles d'être organisées avec des enfants
développement physique des enfants			
diététique			

Tableau 3: catégories de savoirs

¹⁴ Programme d'études, Ecole de jardinières d'enfants, Education préscolaire, janvier 1968, classeur A.1.3, archives de l'EEJE, Cefops.

Même si les titres des enseignants ne sont pas toujours mentionnés, les archives semblent montrer que les cours théoriques sont donnés par des spécialistes de chaque domaine: c'est par exemple un avocat qui donne les cours de droit¹⁵.

Le programme des cours ne présentant que les titres et un très bref descriptif, il reste deux enseignements dont il est difficile de définir la nature exacte : la formation personnelle de l'éducatrice (psychologie, hygiène mentale, principes éducatifs et moraux) et le problème des enfants placés (les différents types d'enfants et leurs problèmes). La terminologie utilisée pour ces deux cours est fortement contextuelle, on ne parlerait plus aujourd'hui de *type* d'enfants par exemple. Ce vocabulaire ne nous permet pas de savoir s'il s'agit d'éducation spéciale, ou si le terme « enfants placés » comprend aussi les enfants ordinaires qui fréquentent des institutions petite enfance (IPE).

Quoi qu'il soit, nous pouvons déjà relever que la formation est fortement pratique. Elle compte une majorité d'heures d'enseignement qui concernent des savoirs *pour éduquer* et les périodes de stages sont plus longues que les périodes de cours. Mais c'est néanmoins une avancée pour les métiers de la petite enfance. C'est *la rupture avec le passé et la poussée vers le haut* dont parlent Lessard et Tardif (2006) au sujet du mouvement de professionnalisation. Les contenus des discours résumés dans le compte rendu de la séance d'ouverture des cours de l'école de Jardinière d'enfants en octobre 1964 relève cette avancée¹⁶. Le professeur de droit, en l'absence de Monsieur Martin du Pan ouvre la séance et s'exprime ainsi :

« Notre école permet aux responsables des institutions s'occupant de la petite enfance de faire appel à un personnel qualifié. [...] Il parle des anciennes garderies où les enfants attendaient simplement le retour de leurs parents. Actuellement, on a compris que l'enfance est la période la plus importante dans la vie. Un homme aura une personnalité harmonieuse dans la mesure qu'il aura eu une enfance heureuse. »

On ne peut plus, dit-il encore, se contenter de garder les enfants, il faut en prendre soin et « leur apprendre à jouer et guider leur intérêt ». Un représentant de l'Institut des sciences de l'éducation souligne plus loin, dans un hommage à Claparède, que les jardinières d'enfants sont les premières « techniciennes et spécialistes à s'occuper du tout petit » et qu'à « 4 ans tout est fait. Si l'enfant n'est pas confié à des personnes de premier ordre, il est perdu. »

La teneur de ces premiers documents nous renseigne aussi sur la culture du savoir dans laquelle on se trouve. Si l'on se réfère au tableau de Barbier (2006) présenté dans ce mémoire, on voit bien que la formation des jardinières d'enfants s'inscrit dans la culture de l'enseignement. Le savoir est la référence centrale. Il s'agit en premier lieu de créer un espace de « mise à disposition de savoirs sous forme appropriable ». La représentation des rapports à l'environnement relève du rapport conceptualisation-application (théorie-pratique) comme le montre le débat durant l'année scolaire 1968-69 sur la façon dont il convient d'enseigner la sociologie aux futures jardinières d'enfants. L'enseignant de l'époque semblait, de l'avis du comité directeur de l'école mais visiblement aussi du point de vue des élèves, aborder le cours d'un point de vue *trop* social.

¹⁵ Ecole de jardinières d'enfants, Plan provisoire pour la 2^{ème} année d'études, mai 1963, *op.cit.*

¹⁶ Ecole de jardinières d'enfants, Séance d'ouverture des cours vendredi 9.10.1964, *op.cit.*

« Le professeur m'a pas l'air de savoir donner ses cours et les élèves ont de la difficulté à les suivre. D'autre part, *il*¹⁷ a envoyé des élèves effectuer des enquêtes dans le milieu politique, ce qui est incompatible avec les études concernant le métier de jardinière d'enfants.¹⁸

« *Il* traite le sujet d'un point de vue social alors qu'il s'agit plutôt pour nos élèves d'aborder le point de vue familial.¹⁹

« De toute façon, il est prévu de remplacer le cours de sociologie par un cours de français et de diction l'an prochain. Il serait excellent d'apprendre aux jeunes filles à parler clairement. Mlle Cornaz parle de "technique d'expression verbale et écrite". Mlle Duparc suggère d'organiser des causeries concernant la sociologie aux élèves de 2^{ème} année. »²⁰

« De tout façon il est prévu pour l'année prochaine d'abandonner les cours de sociologie en faveur de cours de diction (bien nécessaire) et de français. »²¹

La sociologie, en tant que savoir théorique, n'a alors d'utilité que si elle peut être directement mobilisable par les professionnelles dans leur contexte de travail. Dans cette approche « applicationniste » de la formation, les notions de sociologie, nécessaires aux jardinières d'enfants peuvent s'acquérir dans des « causeries » (débat). Ce qui n'est pas probablement pas sans influence sur le développement d'une culture orale. Bien que les jardinières d'enfants aient un rôle social à jouer, leur compréhension des enjeux ne doit pas déborder de leur mission et elles n'ont alors pas besoin de le conceptualiser.

On limite l'étendue des savoirs de crainte que les professionnelles ne se perdent dans un flux d'informations qui leur est inutile dans leur fonction. On ne conçoit pas qu'une connaissance plus étendue permet une adaptation à des situations diverses. Il faut des outils précis pour répondre à des situations précises en rapport avec un statut professionnel précis. Ainsi, des enquêtes menées dans les milieux politiques par les jardinières d'enfants n'ont pas de sens. Elles ne font pas de politique. A noter que, contextuellement, les femmes genevoises votent uniquement au niveau cantonal (depuis 1960), le droit de vote fédéral n'interviendra qu'en 1971. L'objectif de la formation conduit donc les professeurs à donner des savoirs spécifiques et déterminés, que l'élève va s'exercer à appliquer sur le terrain.

Le vocabulaire utilisé est révélateur lui aussi des concepts de la culture éducative de l'époque. On ne parle pas d'apprenant, ni même d'étudiant, mais d'*élèves*, voir de *jeunes filles*, en fonction du contexte du document ou de l'émetteur du discours. Il y a une « monitrice », qui suit les élèves et qui décrit son propre rôle comme celui d'un « maître de ballet »²². La transformation identitaire attendue est celle de l'appropriation de savoirs avec une figure emblématique forte de l'enseignant détenteur et transmetteur de ces savoirs. Les connaissances transmises visent d'ailleurs uniquement l'acquisition des savoir-faire et des savoir-être et non des capacités ou des compétences de conceptualisation. Le travail de

¹⁷ NDA: Le *Il* remplace le nom de l'enseignant.

¹⁸ Procès verbal de la séance du comité de l'Ecole de jardinières d'enfants du 16.12.1968, p. 2, classeur A.1.2, archives de l'EEJE, Cefops.

¹⁹ Procès verbal du "bureau" du 31.01.1969, p. 2, classeur A.1.2, archives de l'EEJE, Cefops.

²⁰ *Ibid.* note 18.

²¹ *Ibid.* note 19.

²² Ecole de jardinières d'enfants, Séance d'ouverture des cours vendredi 9.10.1964, *op.cit.*, p.2.

diplôme est très révélateur de ce positionnement. Il concerne des monographies d'enfants avec travaux d'enfants et fichiers ou la réalisation de matériel pédagogique comme la présentation d'un centre d'intérêt et d'un programme de quatre semaines tel que le jardin zoologique. Il concerne donc des savoirs pratiques pour éduquer. Les élèves ne font pas de formalisation théorique.

Le statut de ces futures jardinières d'enfants est aussi explicitement celui d'employé. Ainsi le point 3 de l'examen d'admission de 1963²³ est : « Donnez 6 phrases pouvant introduire une demande de renseignement à un supérieur. Exemple : "Puis-je vous poser une question ?" ».

Et le reste de l'examen est très révélateur des compétences et du niveau attendu pour ces jeunes filles, futures employées des institutions. Le mélange des genres de questions est assez surprenant. Au point 4 les candidates doivent choisir une définition de la psychologie et de la pédagogie (parmi six propositions) et au point 5 énumérer des instruments de musique propres à développer le rythme et le sens musical des enfants. Enfin, le point 6 est une liste de questions pour lesquelles les candidates sont appelées à répondre selon leur *bon sens* et qui portent sur des actions ponctuelles avec les enfants comme par exemple: « Que faites-vous avec un enfant qui refuse de sortir de sa baignoire ? » ou « Que faites-vous avec un enfant qui dit des gros mots ? »

L'examen comporte également la rédaction d'un extrait de lettre de motivation et une composition sur les motivations de la candidate pour cette profession. Ce qui est évalué ici était donc : les motifs de l'orientation professionnelle, la culture générale de base (très succinctement), à laquelle s'ajoute la correspondance au profil attendu. L'évocation du *bon sens* est révélatrice de cet objectif de la sélection. Comme le développait Bourdoncle (2000), le critère de sélection est double, il mêle quantitatif et qualitatif: limiter le nombre d'étudiants, mais surtout *sélectionner des aptitudes et qualités sociales et culturelles qui maintient l'homogénéité du groupe*.

L'école ne s'en cache pas d'ailleurs. Dans son document de présentation²⁴ daté de 1968, il est explicitement formulé que l'examen d'admission touche à *l'intelligence et la personnalité*. Dans les années 1960, la jardinière d'enfants est donc une jeune fille qui présente et parle bien, suffisamment intelligente, mais aussi disciplinée, patiente et obligeante envers sa hiérarchie.

Mais cette formation, aussi courte, spécifique et pratique soit-elle, est une réelle avancée. Elle illustre bien la notion du changement par l'apparition de nouveaux savoirs ou de nouvelles disciplines proposé par Barbier dans son tableau présenté dans le cadrage théorique de ce mémoire. Elle découle de l'effet de la diffusion des travaux sur le développement affectif et les liens d'attachement. Et le gain pour les institutions de la petite enfance est immédiat.

Dans son mémoire de fin d'étude à l'EEJE, Cazzola (1999) met ce phénomène en lumière en se basant sur les rapports annuels de la maison d'accueil-pouponnière La Providence. Celui de 1962 souligne les difficultés liées à l'éducation en collectivité. Les enfants, dit-on, développent une « précocité », mais manquent du bienfait des échanges dans le cadre plus

²³ Examen d'admission, Ecole de jardinières d'enfants, 13.03.1963, classeur A.1.1, archives de l'EJEE, Cefops.

²⁴ Programme d'études, Ecole de jardinières d'enfants, Education préscolaire, janvier 1968, *op.cit.*, p. 2.

restreint de la famille. Alors, dit-on, il faut trouver de quoi remplir « leur petite tête », tout en laissant « à chacun sa personnalité ».²⁵

Et le travail des stagiaires de l'Ecole de jardinières d'enfants est salué dans ce même rapport, alors même que c'est la première année d'existence de celle-ci. Il est dit que d'autres stagiaires seront accueillies afin de répondre au mieux aux besoins des enfants d'un point de vue intellectuel, mais également pour leur équilibre nerveux. Dans les années qui suivent, d'autres rapports feront l'éloge des résultats obtenus avec les enfants par des jardinières au sein de l'institution.

Les années 1960 sont les premiers pas d'une « révolution » pédagogique dans la petite enfance. Révolution au sens où la pédagogie est non seulement devenue incontournable, mais nécessite désormais un passage par une formalisation des savoirs pratiques et l'acquisition de savoirs théoriques. Pour permettre la prise en compte des besoins globaux de l'enfant et plus seulement physiques, il a fallu conceptualiser les pratiques. Le personnel des crèches, jusque-là majoritairement non formé, à l'exception des nurses, quand il y en a, va petit à petit être remplacé par du personnel diplômé.

L'influence sera double désormais. Les nouvelles connaissances, les changements de paradigme ou la diffusion au grand public de travaux sur le développement, la psychologie et la pédagogie vont faire évoluer les savoirs théoriques. Dans le même temps, la qualité du travail du personnel diplômé sur le terrain va le rendre indispensable. Les professionnelles, si elles ne produisent pas de savoir savant, influencent néanmoins elles aussi, de par leurs pratiques et leur engagement sociopolitique, l'évolution de la qualité de formation et le mouvement de professionnalisation. L'existence d'une association des jardinières d'enfants est signalée dès 1966 avec pour « but de défendre leurs intérêts et de créer des statuts réglant leur profession »²⁶.

L'élan pris dans les années 1960 ne va que s'accroître dans la décennie qui suit. Même si les évolutions paraissent lentes et que l'école ne parvient pas à répondre au besoin en personnel qualifié qui n'a pas cessé d'augmenter jusqu'à aujourd'hui, le processus est néanmoins en marche.

²⁵ La Providence, maison d'accueil-pouponnière 55^{ème} rapport annuel, cité par Cazzola, 1999, p. 16

²⁶ Rapport d'activité année scolaire 1965-1966, Ecole de jardinières d'enfants, classeur A1.1, archives de l'EEJE, Cefops.

II. La marche vers la reconnaissance : 1970-1979

a) Jeux et enjeux politiques

L'année 1970 s'inscrit rapidement dans l'élan du courant de professionnalisation. En mai, une motion est déposée pour la création d'un statut cantonal de nurses et de jardinières d'enfants. C'est un enjeu important. Il s'agit de reconnaître à ces formations un minima à fournir pour être reconnues par le canton. Il faut assurer la cohérence et la qualité en exigeant des écoles qu'elles s'alignent.

« Pour les responsables d'une crèche, en dehors du problème financier, le problème du recrutement est difficile à résoudre, les titres de nurse ou de jardinière d'enfants n'étant ni protégés, ni réglementés. Quant aux diplômes, ils valent ce que vaut l'école qui les décerne, c'est-à-dire que leur valeur est très variable et souvent difficile à apprécier. »²⁷

L'exposé de M. André Gautier, auteur de la motion, explique que si l'école de jardinières d'enfants est de qualité, elle est aussi trop petite et n'accueille pas assez d'élèves (20 à 25 par an). Quant aux trois écoles de nurses du canton, leurs différences de niveau et de programme est relevée par un rapport de l'Office de la jeunesse (cité par M. A. Gautier dans son exposé). Ce même rapport insiste sur l'importance de niveler le niveau de formation « par le haut et non par le bas »²⁸.

Fait important, l'exposé de M. A. Gautier évoque aussi l'absorption de plus de 50 % des nurses par les crèches et pouponnières, alors qu'auparavant elles travaillaient majoritairement dans des familles. Les institutions cherchent donc activement à engager du personnel qualifié, mais la validité des diplômes leur pose des difficultés. Pour les nurses, le problème est qualitatif, celui des jardinières d'enfants quantitatif, mais dans les deux cas, une reconnaissance cantonale du diplôme clarifierait la situation et aiderait à répondre aux besoins des institutions.

A noter que, si jusqu'en 1971, le nombre des jardinières d'enfants est insuffisant pour les institutions petite enfance (IPE), c'est, entre autres, parce que nombre d'entre elles choisissent de travailler dans les classes enfantines. Comme le relevait Troutot (1998), à partir de 1971, alors que la 9^{ème} volée de jardinières d'enfants sort de l'école, le département de l'instruction publique (DIP) décide de ne plus engager de jardinière d'enfants pour les classes enfantines. Interpellé sur ce sujet, le Conseil d'Etat reconnaît que durant l'année scolaire 1970-1971, 80 classes de première enfantine étaient dirigées par du personnel suppléant, soit : 47 jardinières d'enfants formées à Genève, 25 formées dans d'autres cantons, et 8 diplômées de l'éducation de la petite enfance (formation donnée par l'école de psychologie et des sciences de

²⁷ Motion de M. Gautier invitant le Conseil d'Etat à créer un statut cantonal des nurses et des jardinières d'enfants. [n°3507], mémorial du Grand Conseil 29.05.1970 (soir), p.1075, classeur A.1.3. archives de l'EEJE, Cefops.

²⁸ *Ibid.* p. 1077.

l'éducation de l'Université de Genève). Mais il argumente que ces postes avaient été accordés à des suppléantes en raison d'une pénurie de personnel qui touche à sa fin.²⁹

De plus, le DIP souhaite former lui-même les futures maîtresses de classe enfantine et renonce par la même occasion à intégrer l'école de jardinières d'enfants³⁰. Troutot (1998) parle d'un fossé administratif, mais cette décision influe également sur le développement des savoirs et de la formation. Même s'il n'est pas possible d'en évaluer la nature ou l'étendue, il est probable que la formation de jardinière d'enfants aurait profité d'un rapprochement avec la formation des enseignants. D'autre part, si le DIP ne les engage plus, leur nombre n'est toujours pas suffisant pour répondre aux besoins grandissants des institutions. A cela s'ajoute le fait que les crèches n'ont pas les moyens d'offrir des rémunérations attractives et que les jardinières d'enfants boudent quelque peu ces places³¹. Les subventions accordées aux crèches dès 1974 vont permettre de remédier petit à petit à ce problème. On le voit, les formations sont aux prises avec des enjeux sociaux, économiques et politiques qui mettent du temps à évoluer et dont il est parfois difficile de distinguer les influences.

Ainsi l'adoption des motions concernant la formation des nurses et des jardinières d'enfants prendra quatre ans. En 1974, enfin, l'apprentissage des nurses est soumis à un règlement cantonal. Leur formation dure désormais deux ans, au lieu d'un, les centres de formation doivent répondre à certaines exigences minimales d'encadrement et le contenu de la formation est uniformisé. Quand à l'Ecole de jardinières d'enfants, elle est reconnue d'utilité publique et à ce titre bénéficie de subventions contribuant à la gratuité des études³².

b) Formations complémentaires

Entre deux, les formations ont continué à évoluer par leurs propres moyens. Ainsi en 1971, l'Ecole de jardinières d'enfants s'inquiète des lacunes concernant l'hygiène des enfants qui fréquentent les institutions. Elle va, par l'intermédiaire de sa directrice, solliciter le Service de santé de la jeunesse (SSJ) pour donner des cours supplémentaires sur le sujet aux futures jardinières d'enfants. Les propositions de compléments touchent aussi bien la prévention de la carie dentaire que la sexualité infantile ou les problèmes d'abus d'alcool, de tabac ou de drogue des parents. Pour des raisons qui ne sont pas explicites dans les documents d'archive de l'école, le SSJ ne peut intervenir pour des actions de prévention que dans les jardins d'enfants. Dans les crèches, cela est impossible « pour des raisons déontologiques »³³. Former les jardinières d'enfants est donc un bon moyen de faire de la prévention active dans des institutions et auprès de leurs usagers sans recourir à un intervenant externe. Ces cours seront répartis sur une dizaine d'heures.

²⁹ Question écrite de M. Robert Wicky, Secrétariat du Grand-Conseil [1217], 25.08. 1971, pp. 1-2, classeur A.1.3, archives de l'EEJE, Cefops.

³⁰ *Ibid.*, p. 2.

³¹ Deuxième rapport du Conseil d'Etat sur la motion de M. André Gautier invitant le Conseil d'Etat à étudier la possibilité d'appliquer certains règlements à la formation des jardinières d'enfant. (n 3507-C), mémorial du Grand Conseil, 26.04.1974 (après-midi), p. 1316, classeur A.1.3, archives de l'EEJE, Cefops.

³² Procès verbal de la réunion des présidents et directrice de crèches où les élèves de 2^{ème} année font leurs stages, Ecole de jardinières d'enfants, 28.05. 1974, classeur A.1.2, archives de l'EEJE, Cefops.

³³ Procès verbal du colloque du Service de santé de la jeunesse, 19.09.71, p.1, classeur A.1.3, archives de l'EEJE, Cefops.

La même année, l'Ecole essaie également de répondre au problème, assez surprenant quand on y pense, du vide de plusieurs mois qui existe entre l'âge des enfants dont les nurses ont la charge et ceux dont les jardinières s'occupent. Les premières sont formées pour s'occuper des 0-18 mois et les secondes des 3-5 ans. Des enfants de 18 mois à 3 ans fréquentent les crèches et les garderies, mais aussi étrange que cela puisse paraître, l'enfant de deux ans n'existe pas dans la formation. Il ne fera pas, dans un premier temps, l'objet d'une intégration dans l'un des cursus, mais d'un cours de perfectionnement³⁴. L'Ecole de jardinières d'enfants va donc proposer une formation « d'éducatrice-puéricultrice » spécifiquement pour s'occuper de cette tranche d'âge. Condition d'admission : avoir vingt ans, être nurse ou jardinière d'enfants, être employée par une crèche ou une institution et être en charge d'un groupe d'enfants de 18 mois à 3 ans. Le rapport de fin d'année ne présente pas toutes les matières de ce cours de perfectionnement, ni leur contenu, mais liste : « psychologie, psychopédagogie, pédagogie, rythmique, chant, travaux manuels (matériel éducatif), séminaires, etc. »

Le député Jean Grob dépose en juillet 1974 une question écrite à ce sujet. Il interroge le Conseil d'Etat sur la possibilité de créer un diplôme de puéricultrice, semblable à celui existant en France : « Cette profession, qui existe en France, se situe entre celle de la nurse [...] et celle de la jardinière [...]. Or, entre 18 mois et 3 ans, il y a la place pour une spécialisation. »³⁵

Le Conseil d'Etat répond que le nouvel apprentissage des nurses prévoit qu'elles soient formées pour encadrer les enfants jusqu'à trois ans et que le cours de perfectionnement proposé par l'école de jardinière d'enfants ne sera plus nécessaire dès la rentrée 1975. Il est néanmoins intéressant de noter à quel point la petite enfance est alors découpée en tranches d'âge qui bénéficient chacune d'une formation spécifique ; la nurse, l'éducatrice-puéricultrice et la jardinière d'enfants.

Aujourd'hui, le plan d'étude cadre (PEC) d'éducatrice de l'enfance, qui est le titre approuvé en janvier 2008 par l'Office fédéral de la formation professionnelle (OFFP) propose une formation qui couvre la prise en charge des enfants de la naissance à la fin de la scolarité primaire (dans le cadre préscolaire, parascolaire et des loisirs). En un peu plus de 35 ans, nous sommes passés de formations centrées sur des périodes de l'enfance de maximum 2 ans à une formation couvrant l'enfance jusqu'à la fin de la scolarité primaire, soit une période de 12 ans.

Il faut, bien sûr, garder à l'esprit qu'il y a eu plusieurs étapes dans cette évolution et que le PEC est très récent. Si le titre d'éducatrice de l'enfance figure sur les nouveaux diplômes, les formations viennent à peine d'être adaptées à ces nouvelles exigences. De plus, le nombre d'heures de formation *théorique* (entendu par là : heures de cours et de travail personnel) a augmenté de façon importante en trente-cinq ans. Une évaluation approximative de la formation de jardinières d'enfants en 1970 laisse entrevoir une formation *théorique* de quelques centaines d'heures, mille au plus, répartie sur 2 ans. Le règlement cantonal d'apprentissage des nurses en 1974 en prévoit 700³⁶. Le PEC, quand à lui, en exige 3600 sur trois ans. Mais l'importante augmentation des heures de formation théorique n'enlève pas

³⁴ Rapport de fin d'année scolaire 1970/71, Ecole de jardinières d'enfants, p. 2, classeur A.1.3, archives de l'EEJE, Cefops.

³⁵ Question écrite de M. J. Grob, Secrétariat du Grand Conseil [1538] 31.07. 1974, p.1, classeur A.1.3, archives de l'EEJE, Cefops.

³⁶ Rapport du Conseil d'Etat sur la motion de M. André Gautier invitant le Conseil d'Etat à étudier la possibilité d'édicter un règlement sur la formation professionnelle des nurses. (N°3507-B). Mémorial du Grand Conseil, 21.12.1973 (soir), p. 4061, classeur A.1.3, archives de l'EEJE, Cefops.

l'intérêt de s'interroger sur les savoirs nécessaires à une prise en charge de qualité pour les enfants dans ces différentes tranches d'âge. Notre analyse tentera d'apporter des réponses.

c) Former des nurses

Le règlement cantonal de 16 janvier 1974³⁷ pour la formation des nurses montre que celle-ci est très semblable à celle des jardinières d'un point de vue de la culture des savoirs. La représentation du rapport au savoir est toujours la même: rendre appropriable des savoirs pratiques et théoriques pour une application immédiate et concrète. La formation est très spécialisée et spécifique. Le découpage des apprentissages se fait d'ailleurs sous des rubriques très explicites : d'un côté les « travaux » que doit accomplir l'élève avec les connaissances professionnelles que les formateurs de terrain doivent lui fournir et de l'autre le programme d'enseignements professionnels donné par les écoles.

La formation est marquée par ses origines médicales avec une forte représentation de ce domaine : anatomie, physiologie, hygiène, prophylaxie, pédiatrie, obstétrique, puériculture et diététique. Bien que la nurse soit définie comme « une éducatrice de l'enfant en bonne santé »³⁸, sa formation couvre les soins de bases des enfants malades et des nouveaux-nés (médication orale, soins physiques de base, régime, prévention et surveillance).

L'examen final qui dure au minimum six heures contient les points suivants :

Travaux pratiques : 1. soins aux enfants et toilettes, 2. préparation des aliments et repas des enfants, 3. jeux avec les enfants.

Epreuves pratiques : 1. travaux manuels, 2. rythmique et musique

Epreuve théorique (orale ou écrite) : 1. anatomie et physiologie, 2. hygiène, prophylaxie et épidémiologie, 3. pédiatrie, 4. diététique, 5. pédagogie et psychologie de l'enfant, 6. langue française.

On le voit bien, les savoirs *savants*, formalisés théoriquement à l'université, sont majoritaires. Il faut les mettre en lien avec un nombre d'heures de pratique très élevé. En effet, durant leur stage, les élèves nurses travaillent souvent six jours par semaine. Lorsqu'elles sont en maternité, certaines vont jusqu'à Lausanne et le jour de cours ne pouvant avoir lieu, il est donc travaillé, le samedi également (J. Emery, nurse, communication personnel, 2 novembre 2009).

Le règlement cantonal de 1974 formalise et harmonise la formation des nurses. L'élève doit avoir 18 ans révolus et avoir fini normalement sa scolarité obligatoire. Dans les faits, les élèves passent par l'école de culture générale avant d'entrer en apprentissage. Le diplôme est alors de niveau secondaire II, et non tertiaire comme c'est le cas pour celui des jardinières d'enfants dès 1978 (Troutot 1998) qui ont pourtant un parcours scolaire identique.

³⁷ Règlement concernant la formation des nurses du 16 janvier 1974, République et canton de Genève (C/2/20), classeur A.1.3, archives de l'EEJE, Cefops.

³⁸ Règlement concernant la formation des nurses du 16 janvier 1974, *op.cit.*, p. 1.

L'adoption de ce règlement va conduire certaines pouponnières à renoncer à former des nurses, c'est le cas de celle des Grangettes³⁹. La Petite Maisonnée et Pinchat restent des lieux de formation pratique, mais les cours théoriques seront donnés dans l'école de jardinières d'enfants. Aucun document ne mentionne précisément si ce rapprochement a eu lieu dès 1974 ou dans les années suivantes, mais c'est le premier pas vers une école, puis une formation commune. La formation des nurses gardera cette forme jusqu'en 1985 où elle devient, nous le verrons, une formation de niveau équivalent à celle des jardinières d'enfant et elles seront réunies sous le même toit.

De cette première phase de professionnalisation, on peut retenir les points suivants : c'est une harmonisation nécessaire, mais une revalorisation très relative. Même si les nurses sont désormais formées pour s'occuper de l'enfant jusqu'à 3 ans, leur formation demeure plus paramédicale que sociale et éducative. Le règlement de 1974, mais également les notes et documents de cours que J. Emery, diplômée de l'école de nurse en 1984, a généreusement mis à ma disposition, montrent une dominance de savoirs pour soigner et une faible représentation de savoirs pour éduquer. Même si le règlement fait mention de notions de pédagogie générale et appliquée, on ne trouve, dans les cours de J. Emery, aucune trace de connaissance des pédagogies telles que celle de Montessori ou Fröbel ou d'autres. Elles sont, comme le décrivait Verba (2006), l'apanage des jardinières d'enfants. Dans la formation des nurses, la pédagogie passe par la psychologie du développement, principalement Freud et Piaget. Dans les cours, le jeu est associé au développement psychomoteur et à l'observation.

Les notes de cours de J. Emery ne montrent pas non plus de cours de « travaux manuels » ou de « créativité ». Interrogée à ce sujet, elle témoigne que, là encore, ce sont les jardinières d'enfants qui sont le plus formées dans ce domaine. Elle se souvient avoir fabriqué une marionnette et des maracas, mais au regard du reste de sa formation, cela lui paraît plutôt anecdotique. Il s'agissait, qui plus est, de fabriquer du matériel à utiliser avec les enfants et non des activités à réaliser avec les enfants.

Enfin, le dernier grand absent de cette formation et qui est à peine plus présent chez les jardinières d'enfants, c'est le parent. Ces dernières ont des cours de sociologie de la famille et de droit, mais c'est à peu près tout ce qui apparaît dans les programmes de formation. Le virage sociologique que les éducatrices de jeunes enfants ont pris en France en 1974 et que décrit Verba (2006), n'a donc pas lieu avec la même ampleur à Genève. L'élan reste pour les jardinières d'enfants celui de 1961, il est pédagogique et presque uniquement formel pour les nurses.

d) Allongement de la formation :

Néanmoins dès 1976, on trouve dans les documents d'archive des notes au sujet de la volonté de prolonger la formation des jardinières d'enfant à trois ans. Les élèves elles-mêmes expriment dans un document⁴⁰ leurs souhaits et suggestions à ce sujet. On entrevoit un peu plus le contenu des cours dans leurs propos. Ainsi, elles évoquent les différentes méthodes pédagogiques avec Montessori et Freinet qu'elles souhaiteraient plus approfondir. On y apprend que « l'éducation des petits » recouvre un cours sur les différentes activités possibles

³⁹ Rapport du groupe de travail pour la formation des nurses, août 1984, bref historique de la formation des nurses, p.2, classeur A.1.3, archives de l'EEJE, Cefops.

⁴⁰ Vœux et suggestions exprimés par les 2^{ème} année à propos d'une éventuelle réorganisation de l'Ecole en 3 ans. Document sans date, classeur A.1.2, archives de l'EEJE, Cefops.

avec les enfants et qu'elles font également de la menuiserie. La demande générale est un approfondissement de la majorité des branches, de la pédagogie à la diététique en passant par la fabrication des marionnettes et le droit.

Bien que ce document soit à prendre avec précaution, puisqu'il exprime le point de vue d'élèves en formation avec la subjectivité que cela implique, nous pouvons relever quelques éléments. Il existe des cours, ou des sujets qui apparaissent aux élèves comme inappropriés à leur pratique : les cours de cuisine (sans lien avec la diététique) ou le classeur de pliages, inutilisable avec les enfants dont elles ont la charge. A l'inverse, elles ressentent des manques dans d'autres domaines et souhaitent ainsi avoir un atelier sur la sensibilisation aux relations humaines et à la communication. Les élèves expriment donc un besoin d'adaptation des savoirs théoriques à la réalité des pratiques. La cuisine relève désormais de la sphère privée et les jardinières d'enfants travaillent de plus en plus exclusivement avec les enfants de moins de cinq ans dans des institutions petite enfance et moins dans l'enfantine, le parascolaire, l'éducation spéciale ou le milieu hospitalier.

Autre point non négligeable, les élèves parlent du travail de recherche. « Recherche : devrait représenter le travail principal de Diplôme [...] »⁴¹. C'est le premier document à la mentionner. Jusque-là, le travail de diplôme comportait des monographies d'enfants et des maquettes. L'apparition d'un travail de recherche est le signe que l'on attend des élèves qu'elles développent des capacités de conceptualisation.

En fait la volonté d'allonger la durée des études des jardinières d'enfant est le premier signe du changement de la culture des savoirs : l'ère de l'enseignement touche à sa fin et celle de la formation commence (Barbier 2006). Nous allons donc voir se transformer le curriculum et plusieurs éléments de celui-ci, tels que : le statut des apprenants, celui des formateurs, ou la représentation de l'espace-temps du travail éducatif et les hypothèses sur les transformations identitaires. Entre 1978 et 1980, la formation passe à deux ans et demi, puis trois ans et le travail de recherche devient l'un des enjeux de cette dernière année de formation. Le curriculum se réorganise en même temps que le programme et l'école passe au niveau Ecole Supérieure (ES) tertiaire non universitaire.

Il faudra attendre 1985 pour que la formation des nurses soit elle aussi allongée à trois ans et de niveau ES, mais le train est en marche et la professionnalisation avance.

⁴¹ *Ibid.* p. 2.

III.L'âge d'or des écoles supérieures 1980-1992

De 1980 à 1995, les formations aux métiers de la petite enfance vont continuer d'évoluer. Dès 1986, nous le verrons, elles sont toutes de même niveau que les formations sociales et médicales (infirmière, assistante sociale, éducateur spécialisé, etc.) et donnent accès à un diplôme d'une Ecole Supérieure. Selon notre hypothèse de départ, c'est la période durant laquelle le domaine et les formations de la petite enfance connaissent leur plus grande phase de professionnalisation avant le coup de frein lié à l'harmonisation nationale.

a) La nurse : de l'apprentissage à l'école professionnelle

Comme nous l'évoquions, la culture du savoir a évolué. Selon le tableau de Barbier (2006), la notion centrale n'est plus le savoir, mais la capacité. Les formations ne peuvent plus se contenter d'ouvrir des espaces d'intégration pour des savoirs mis à disposition. Les espaces d'apprentissages doivent permettre de produire des capacités susceptibles d'être transférées à d'autres situations; l'élève devient apprenant et développe des capacités par contextualisation et décontextualisation. L'apprentissage dual, tel qu'il existe pour les nurses en 1980, ne répond pas à cette évolution. La durée des stages pratiques sur le terrain en fait la source principale de développement de savoirs par imitation et imprégnation. Les savoirs théoriques sont trop spécifiques pour être adaptables, ils sont pensés dans une logique applicationniste. Pour entrer dans la culture de la capacité, la formation des nurses doit impérativement se transformer.

Les insatisfactions liées à cette forme d'apprentissage sont nombreuses :

- Manque de compétences des jeunes diplômées par rapport aux besoins réels du terrain.
- Manque de qualification des formatrices qui, pour beaucoup, sont encore des monitrices formées sur le tas.
- Décalage entre les attentes des terrains de formation et les exigences formelles.
- Décalage entre les débouchés attendus et les débouchés réels.
- Dévalorisation et prolétarianisation de la profession.

Le long débat qui s'engage alors sur les modalités d'allongement de la formation des nurses donne la parfaite illustration des mécanismes sous-jacents à la transformation des curriculums telle que nous l'avons exposé dans le cadrage théorique. Il ne s'agit pas juste de revoir le programme, mais toute l'organisation de la formation. Il faut redéfinir les savoirs en jeu, les modalités d'enseignement et d'apprentissage, le niveau d'exigence, le statut des élèves et des formateurs, le rythme de l'alternance théorie-pratique, etc.

Deux questions vont cristalliser les enjeux de cette restructuration :

- le modèle de formation: école ou apprentissage

- le rattachement à une autre école: l'école de culture générale, le Bon Secours, l'école de jardinières d'enfants ou l'institut d'études sociales.

La démarche sera longue et les avis extrêmement divergents, car derrière ces questions, c'est aussi l'orientation à dominance sanitaire ou sociale de la profession de nurse qui se décide.

L'un des éléments moteurs de ce mécanisme de changement est l'évolution des pratiques. Premièrement, les nurses trouvent de moins en moins sa place dans le milieu médical. Dès 1980, la maternité exprime sa volonté de donner priorité aux stagiaires sages-femmes qui sont déjà 35, sans compter les stagiaires infirmières, pour 88 lits occupés au maximum à 60%⁴². Les emplois chez des privés n'intéressent plus qu'une minorité de nurses fraîchement diplômées: « [...] les offres d'emploi concernent surtout les nurses travaillant dans les familles, postes fort peu appréciés par les jeunes filles »⁴³.

Le public des IPE rajeunit, car la majorité des enfants de quatre ans entre désormais à l'école. Les partenaires impliqués⁴⁴ dans la refonte de la formation font l'hypothèse que ce rajeunissement conduira les jardins d'enfants à faire appel aux nurses⁴⁵. A cette époque, rappelons-le, les jardinières d'enfants sont formées pour prendre en charge les enfants de 18 mois à 5 ans et les nurses les 0 à 3 ans. Et ces mêmes partenaires constatent que la différence entre la formation des nurses et celles des jardinières d'enfants péjore la reconnaissance professionnelle de ces dernières dans les crèches :

« Où sont employées les nurses ? En crèche surtout, très peu en maternité et en hôpitaux, - 40% en privé. La différence de formation entre nurses et jardinières contribue à ce que les nurses soient considérées de " second ordre" ce qui est infiniment regrettable. »⁴⁶

« Mme (...) [représentant de la fédération des crèches] demande que le niveau intellectuel de la nurse soit équivalent à celui de la jardinière d'enfants. »⁴⁷

Beaucoup de critiques s'élèvent sur le niveau de formation des nurses. Le contenu des archives laisse penser que l'on a demandé aux enseignants de détailler leur programme de cours pour les analyser. Le nombre d'heures de formation a alors déjà commencé à augmenter et on prévoit de le tripler dans certaines branches.

« Je suis surprise d'apprendre que le cours de diététique et nutrition comprend 120 heures alors que cette année (volée 83-85) le cours complet comprend 50 heures.

⁴² Synthèse du travail de la commission d'apprentissage des nurses du 4 juin 1975 au 23 novembre 1982, P. 2, classeur A.2.1, archives de l'EEJE, Cefops.

⁴³ *Ibid.*

⁴⁴ Le service de protection des mineurs (SPJ), l'office de la formation professionnelle (OFP), la fédération des crèches du canton de Genève, la fédération genevoise des jardins d'enfants et garderies, l'association des directrices de crèche, association des nurses, l'association des jardinières, le service de la guidance infantile, le service santé jeunesse (SSJ) et les placements familiaux et institutionnels.

⁴⁵ Synthèse du travail de la commission d'apprentissage des nurses du 4 juin 1975 *op.cit.*, et procès verbal de la séance de l'équipe de prévention – Fédération et association: 26-10-1983 -10h15 – PDJ, Service de protection de la jeunesse, p.2, classeur A.2.1, archives de l'EEJE, Cefops.

⁴⁶ Procès verbal de la séance de l'équipe de prévention – Fédération et association, séance du 26-10-1983 -10h15 – PDJ, Service de protection de la jeunesse, p.2, classeur A.2.1, archives de l'EEJE, Cefops.

⁴⁷ Synthèse du travail de la commission d'apprentissage des nurses du 4 juin 1975 *op.cit.*, p.3.

Les volées précédentes étant divisées en deux groupes bénéficiaient seulement de 32 heures en moyenne. [...].

D'autre part, en tant qu'enseignante et experte aux examens, je constate que la pratique est insuffisante et ne ferai pas confiance à une Nurse qui est censée préparée les repas chaque jour d'un bébé.

Je propose un cours pratique depuis 3 ans : cuisine et biberonnerie. »⁴⁸

Genève est en fait rattrapée par le virage sociologique qu'elle n'a pas pris en 1974: la place de l'enfant, du parent et de la famille a changé. La formation des jardinières d'enfants s'est allongée et adaptée en douceur à cette évolution, mais pour les nurses, c'est un tournant difficile à négocier.

« Mlle (...) [représentante du SSJ] a été frappée par la très grande demande d'amélioration de la formation et le besoin de savoir prendre contact avec les parents. Elle insiste sur la nécessité de l'identité de la nurse afin qu'elle se sente parfaitement bien »⁴⁹

Vu d'aujourd'hui la proposition datant de 1980 de rapprocher les formations de jardinières d'enfants et de nurses apparaît comme une évidence : « Mme (...) [psychomotricienne et enseignante dans les deux formations] émet une hypothèse, celle d'une fusion de la nurse avec la jardinière d'enfants qui deviendrait éducatrice de la petite enfance ; avec en partie des études parallèles et une spécialisation pour les enfants de 0 à 3 ans et de 3 à 6 ans. »⁵⁰

Les spécificités cantonales font que la formation d'éducatrice de la petite enfance existe déjà à Lausanne avec un nouveau programme de formation depuis 1979. Et là-bas, le problème est presque inverse. En effet, le virage social est pris depuis longtemps et les éducatrices de la petite enfance sont rattachées à l'Ecole d'Etude Sociale et Pédagogique (EESP) au même titre que les éducateurs spécialisés. Seulement, en 1982 le rapport d'activité de l'EESP relève au sujet de cette formation « des lacunes très importantes en ce qui concerne les tout petits, c'est-à-dire l'enfant jusqu'à deux ans. »⁵¹

Ce qui faisait la spécificité des nurses, c'est-à-dire la prise en charge de l'enfant de moins de deux ans, n'était donc pas une pratique professionnelle dépassée. Par contre, elle nécessitait le développement de savoirs théoriques et pratiques contribuant à un accueil et une prise en charge de qualité. L'évolution de la société et des institutions n'efface pas, mais complexifie les pratiques de l'accueil du petit enfant en collectivité. Le métier de nurse doit se réorienter pour y répondre et la formation s'adapter. Mais cette réorientation a un coût, même en adaptant le curriculum complet pour favoriser de nouveaux savoirs, il y a des choix qui conduisent à la perte de savoirs, de compétences et de possibilités d'orientation. Ici, la professionnalisation entraîne une perte de polyvalence à laquelle les professionnelles ont bien de la peine à renoncer. Pour elles, le rapprochement avec la formation des jardinières d'enfants est très loin d'être une évidence.

⁴⁸ Formation des nurses, Discipline no 4 (p.14), Diététique et nutrition, octobre 1983, p. 2, classeur A.2.1, archives de l'EEJE, Cefops.

⁴⁹ Procès verbal de la séance de l'équipe de prévention – Fédération et association, séance du 26.10.1983 *op.cit.*, p.3.

⁵⁰ Synthèse du travail de la commission d'apprentissage des nurses du 4 juin 1975 *op.cit.*, p.2.

⁵¹ Rapport d'activité 1981-1982, Ecole d'Etude Sociales et Pédagogiques, Lausanne, p. 13, classeur A.2.1, archives de l'EEJE, Cefops.

« Mme (...) [représentante de l'association des nurses] souhaite :

- que la formation soit reconnue par la Croix-Rouge
- que les futures nurses soient formées à Bon Secours parallèlement à d'autres professions para-médicales
- qu'elles aient la possibilité de travailler en milieu hospitalier ou en cliniques

Mme (...) ne voit pas du tout la possibilité de faire un tronc commun avec les jardinières.»⁵²

Mais d'un point de vue des savoirs, ce qui ressort le plus des débats est la durée de la formation et le bagage psychopédagogique qui manquent cruellement aux nurses. Les souhaits formulés par les différents partenaires sont :

- « formation équivalente à celle des jardinières – trois ans
- qu'elles bénéficient d'un programme de pédagogie-éducative plus complet
- que la nurse soit une professionnelle compétente face à l'enfant, aux parents et à ses collègues de travail
- les nurses souhaitent avoir le même bagage péda-go-psychologique que les jardinières
- développement des connaissances sur le plan affectif indispensable
- prise en charge et animation d'un groupe d'enfants
- prise de conscience de l'aspect relationnel avec les adultes (parent ou collègue). »⁵³

La liste n'est pas exhaustive et le constat de certains partenaires parfois accablant : « Il est très difficile de trouver à l'heure actuelle une nurse capable d'assumer le côté relationnel. Les parents sont de plus en plus présents. La nurse doit donc être capable d'assumer au mieux la prise en charge des enfants. »⁵⁴

Nous l'évoquons, l'évolution de la parentalité est un facteur qui a beaucoup d'influence sur les pratiques et sur les contenus de la formation : « Tout cela est relié au travail social. Chaque nurse doit pouvoir établir un contact personnalisé avec l'enfant mais aussi avec ses parents ce qui suppose une formation beaucoup plus poussée. »⁵⁵

b) Construction du curriculum :

Sur la question de la structure de la formation, apprentissage ou école, les avis divergent également. Pendant toute une période, c'est l'apprentissage qui semble l'emporter. Il est envisagé dans une correspondance aux critères fédéraux pour être sanctionné comme certificat fédéral de capacité (CFC) et ouvrir sur la possibilité d'une maîtrise. En 1983, l'OFPP

⁵² Procès verbal de la séance de l'équipe de prévention – Fédération et association, 26.10.1983, *op.cit.*, p. 1.

⁵³ *Ibid.* pp. 1-3.

⁵⁴ *Ibid.* p. 2.

⁵⁵ *Ibid.* p. 3.

n'envisage d'ailleurs plus du tout la formation en école, tant la proposition a subi de refus pendant cinq ans.

Mais, finalement, en 1984, le rapport du groupe de travail sur la formation des nurses⁵⁶ va dans le sens d'une école. Le rapport fait l'état des lieux de la formation actuelle et du plan de réforme. Dans la description de l'apprentissage, il est souligné que les cours pratiques, qui représentent tout de même neuf mois de formation la première année et huit la seconde, sont donnés par des monitrices ou jardinières d'enfants qui n'ont aucune formation spécifique. Quant au cours bloc, d'une durée d'un mois en début d'année, son but « est de donner à l'élève une rapide initiation au travail pratique qui l'attend dans le service ».

Le groupe de travail constate que la forme apprentissage, même revisitée et améliorée, est limitative par essence. En effet, selon les propositions de l'OFP de mars 1984 « la partie théorique devrait pouvoir être assimilée par un enseignement s'étendant, au maximum, sur le quart de temps de la formation. »⁵⁷ Or, le groupe de travail relève que, dans les écoles professionnelles, ce temps est égal à celui de la pratique. Leur rapport permet vraiment d'illustrer les mécanismes sous-jacents à la structure des formations et des liens entre savoirs théoriques et pratique professionnelle :

« La notion-même de l'apprentissage est basée sur l'imitation, Quand il s'agit de développer des gestes techniques (savoir-faire), c'est en effet suffisant, mais quand il s'agit de savoir-être, la théorie devrait précéder largement la pratique et la compléter.

Nous entendons par théorie *non seulement des connaissances mais aussi une sensibilisation et un entraînement à la réflexion qui permettraient à l'élève de faire face aux situations* qu'elle rencontrera, en connaissance de cause et *non simplement les subir.* »⁵⁸

Nous avons volontairement soulignés ici en italique les éléments du discours qui portent sur le lien entre réflexion et adaptation à la diversité des situations. Même si ce n'est pas tout à fait une nouveauté d'un point de vue conceptuel, c'est un grand changement pour la formation : on attend de la professionnelle qu'elle soit capable de réfléchir et de proposer des réponses appropriées à chaque situation. D'abord, nous sommes en complète correspondance avec le tableau de Barbier (2006): représentation de l'espace-temps du travail éducatif comme l'espace de production de nouvelles capacités susceptibles de transfert dans d'autres situations. Mais surtout, le changement de curriculum est la reconnaissance de la complexité de la tâche. Il ne s'agit plus, comme dans les années 1960, de former de bonnes employées à se conformer à une activité bien définie, mais des professionnelles capables de répondre à la diversité des situations. Il faut donc leur offrir un bagage théorique et conceptuel plus grand pour leur permettre d'entrer dans des pratiques professionnelles plus complexes. Encadrer avec qualité des petits enfants en collectivité, c'est désormais accueillir sa famille, son histoire, son individualité et cela demande des connaissances théoriques approfondies dans les domaines de la psychopédagogie et du social.

⁵⁶ Formation des nurses, Rapport du groupe de travail formation des nurses août 1984, classeur A.1.3, archives de l'EEJE, Cefops.

⁵⁷ *Ibid.* p. 5.

⁵⁸ *Ibid.*

Le groupe de travail le souligne, il faut prendre en considération « les exigences de l'accueil et de la prise en charge du petit enfant » ainsi que « l'évolution des demandes auxquelles doivent faire face les institutions ». ⁵⁹

C'est un pas absolument essentiel qui résonne aujourd'hui face aux enjeux actuels. Il existe depuis peu un projet de loi concernant un changement des quotas d'encadrement dans les IPE: augmenter la part de personnel non diplômé et celle des assistants socio-éducatifs et diminuer de moitié celle des éducatrices. Projet qui aurait tendance à confirmer l'hypothèse d'un mouvement contemporain de prolétarisation de la profession en comparaison du mouvement de professionnalisation des années 1980-90. Il pose également la question de la qualité de l'accueil: la question des compétences des encadrants est encore et toujours essentielle, elle est formelle, elle est politique, elle est économique et elle est sociale.

« Il [le petit enfant] à droit à une prise en charge individualisée et à un environnement qui lui offre le confort, la sécurité, la stimulation, les échanges affectifs dont il a besoin et la possibilité de développer ses propres ressources.

L'éducation qu'il reçoit doit être basée sur l'observation des stades de son développement et sa socialisation sur ses capacités d'entrer en contact avec l'autre.

L'enfant en institution à droit à un personnel compétent, conscient de ce que représente pour lui la séparation d'avec sa mère et l'adaptation à un nouveau milieu [...].

Le personnel qui entoure l'enfant devrait être conscient de ce que représente pour les parents le fait d'avoir à confier leur enfant à des mains étrangères. » ⁶⁰

Et le groupe de travail d'affirmer en 1984 ces propos qui, au vu du contexte actuel, méritent d'être soulignés: « Il devrait être révolu le temps où l'on estimait qu'il n'était pas nécessaire d'avoir une formation poussée pour s'occuper d'enfants. » ⁶¹

Si l'on peut reconnaître aux partenaires de ce groupe de travail la qualité de leurs arguments, ils sont néanmoins partis pris dans ce domaine. Face aux idées reçues, aux enjeux politiques et économiques, leurs attentes rencontrent un discours récurrent face au coût du personnel qualifié : un diplôme est quelque chose de superflu pour s'occuper des enfants.

Chaplain et Custos-Lucidi (2005, p. 57) citent ainsi l'ancienne ministre de la santé et de la famille Michel Barzach, qui, en 1987, déclarait : « On est déformé par la formation, je ne pense pas qu'il soit nécessaire d'avoir un brevet d'éducation pour élever un enfant, il a besoin d'amour et de sécurité. ». Ces auteurs relèvent également les propos d'un autre homme politique : « On a nul besoin de sortir de Saint-Cyr pour torcher des gosses. »

Dans ce domaine, les politiques genevois ne font pas dans l'originalité et 20 ans plus tard, un député genevois de répéter : « Pas besoin d'être bardé de diplômes pour savoir torcher des enfants ». Le député estime que les crèches pourraient fort bien n'engager que 50% d'éducatrices diplômées et recruter des « chômeurs, des jeunes ou des pères et mères sans activité pour travailler dans les crèches. » (Lalive, la Tribune de Genève, 2006).

⁵⁹ Formation des nurses, Rapport du groupe de travail formation des nurses août 1984, *op.cit.* p.8.

⁶⁰ *Ibid.* p. 9.

⁶¹ *Ibid.* p. 11.

En somme, pour élever des enfants, il suffit de les aimer et cette compétence est relativement universelle, en tout cas à la portée de tout le monde. Les arguments peuvent paraître pour le moins légers, mais rentrent dans un relativisme économique très parlant.

Pourtant, en 1984, le groupe de travail est persuadé de la nécessité de former les nurses dans une école professionnelle et va longuement argumenter dans ce sens. D'un point de vue formel, le passage d'un apprentissage à une école change le statut des apprenants. Les nurses vont passer d'apprentis à stagiaires, ce qui a plusieurs incidences. En tant qu'apprenties, les nurses sont comptées dans l'effectif du personnel des lieux d'apprentissages (Petite Maisonnée et Pinchat). Or, le groupe de travail estime que l'élève ne doit plus être considéré comme une force de travail. Loin d'être simplement une formalité, le statut de l'apprenant influe sur la possibilité d'*essayer*. Le lieu de formation, pratique ou non, doit être un espace protégé dans lequel l'apprenant a le droit de se tromper et de recommencer. Qui plus est, il faut, dit le rapport, séparer l'école du lieu de stage et c'est désormais à l'école de donner la base de la formation.

L'apprenant change de statut, l'école aussi, elle devient le pilier central de la formation par valorisation des savoirs formalisés et théoriques par rapport au savoirs pratiques professionnels. Deux idées fortes sont à relever ici: d'abord, les savoirs pour éduquer nécessitent d'être soutenus théoriquement. Contrairement aux idées reçues sur le maternage instinctif mis en avant dans les propos politiques précédents, l'évolution des formations tend à prouver que prendre en charge des enfants dans une collectivité nécessite un *bagage* théorique solide constitué de savoirs disciplinaires (pédagogie, sociologie, psychologie, etc.). Ensuite ce *bagage* théorique soutient la construction des savoirs professionnels pour éduquer.

La pratique professionnelle qui en découle est une recherche continue de la meilleure articulation possible des savoirs disciplinaires en fonction de la situation. Et, tout comme l'évoquait pour les enseignants du secondaire Lussi Borer (2009), c'est cette part de savoir qui manque d'une formalisation théorique reconnue. La didactique de l'éducation préscolaire est encore à construire et en attente d'une reconnaissance et d'une intégration plus importante de la part des sciences de l'éducation.

A ce titre, la formation des nurses en école comprend, dans les conditions de l'obtention du titre, la réalisation d'un travail de diplôme sous la forme d'un mémoire. Nous l'évoquions précédemment avec les jardinières d'enfants ce travail est une caractéristique des écoles supérieures, c'est une entrée dans la démarche de recherche et le développement de compétences de formalisation et de conceptualisation des pratiques et des savoirs professionnels. C'est un argument que l'école d'éducateurs du jeune enfant à Genève a opposé, dans les années 2000, à l'acquisition du titre d'éducateur du jeune enfant par la validation des acquis de l'expérience (VAE). Le mémoire est une condition indispensable à l'obtention du diplôme. Pour autant, les démarches de recherche de l'EEJE n'ont encore jamais abouties à la construction d'une didactique de l'éducation.

c) Aboutissement

En 1986, enfin, la formation des nurses devient ES en trois ans. Elle rejoint celle des jardinières et elles sont regroupées dans l'école de la petite enfance. Elles se voient, comme l'expliquait Troutot (1998) rattachée au Centre d'enseignement des professions de la santé et

de la petite enfance (CEPSPE), devenu depuis le centre de formation professionnelle santé et sociale (CEFOPS).

Ce rapprochement est un pas de plus vers la construction d'une formation unique. La petite enfance reste néanmoins encore découpée en tranches d'âges bien spécifiques, même si elles se chevauchent. Les disparités entre jardinières d'enfants et nurses vont freiner un rapprochement pourtant inéluctable. Ce sont à nouveau les pratiques professionnelles, en particulier dans les crèches, qui vont avoir raison du découpage des âges des enfants ou de l'ancrage paramédical du métier de nurse. Il faudra néanmoins presque dix ans pour voir enfin apparaître les premiers diplômés d'éducatrice du jeune enfant.

Mais pendant cette période, la petite enfance est sur un pied d'égalité avec les formations sociales et médicales telles que celles d'infirmier, éducateur social, éducateur spécialisé ou assistant social. Le niveau ES correspond à un ensemble assez divers de formations professionnelles de niveau tertiaire non universitaire. On y accède avec un diplôme du secondaire II, en générale celui de l'école de culture générale, certains CFC (en trois ans) ou une maturité.

Mais vers le milieu des années 1990, les politiques de formation vont avoir raison de cette égalité, l'ère de l'agir autonome touche à sa fin, celui de l'agir expert commence et il se fera sans la petite enfance.

IV. Maturité et transformation de la formation 1992 – 2008

Ce chapitre de l'évolution des formations a été le plus difficile à construire. Les années 1990 sont marquées par une évolution rapide des politiques d'éducation et des normes de qualification. Or, du côté de la formation des éducatrices, en tout cas jusqu'en 2002, on n'observe pas de transformation visible du curriculum. A l'inverse des années 1960 et 1970 où les débats politiques faisaient écho au développement de la formation, dans les années 1990, un décalage s'installe. Il était donc difficile de présenter les deux en parallèle comme dans le chapitre *Analyse de l'évolution de la formation I et II*.

Ce qui complexifie l'analyse ici c'est que nous rentrons dans l'histoire récente. Comme évoqué dans le cadrage méthodologique, en nous limitant aux données archivées, nous n'avons pas pu prendre en compte d'autres sources, comme les archives courantes, qui auraient permis d'enrichir l'analyse et d'affiner sa contextualisation. Nous aurions pu, entre autres, mieux situer l'orientation prise par la formation genevoise par rapport à celles des autres cantons face à l'influence, désormais inévitable, du cadre fédéral. Seulement, dans les archives de l'école d'éducatrice du jeune enfant, on trouve uniquement des programmes de formation. Si ces derniers sont de plus en plus précis sur le contenu de la formation en termes de sujets et de nombre d'heures d'enseignement, ils sont de bien mauvais témoins en ce qui concerne les controverses, les enjeux et les prises de position des différents acteurs.

Le choix a donc été fait, nous l'avons dit, de s'appuyer dans ce mémoire, principalement sur l'analyse des documents d'archive pour identifier les transformations des curriculums. Il faut alors garder à l'esprit en lisant ce chapitre que le débat sur les niveaux de qualification revêt une complexité que cette analyse ne peut restituer entièrement. Pour plus de clarté, les

analyses de formation et celle des événements historiques seront menées successivement et non conjointement pour la période 1995-2008.

a) Naissance de la formation d'éducatrice du jeune enfant

L'un des événements qui touchent la formation dans les années 1990 est la création de la formation d'éducatrice. Nous avons évoqué à ce propos, dans le cadre théorique, le besoin de revisiter l'affirmation de Troutot (1998) selon laquelle cette naissance était plus spectaculaire dans son impact symbolique que dans ses effets sur les pratiques. Il n'existe pas, d'après nos recherches, de document montrant le plan définitif ou le programme établi officiellement pour la formation des nurses en trois ans. Il existe bien un programme de la formation des jardinières d'enfants classé dans les archives vers le milieu des années 1980. Seulement le document est en mauvaise état, il ne porte pas de date et n'apporte pas d'information probante sur la formation. Nous pouvons néanmoins pointer quelques connaissances formelles ajoutées ou retirées entre la fin de ces formations et le début de celle d'éducatrice du jeune enfant. Il faudra ensuite tenter d'analyser quelle a pu être l'influence de ces changements sur les pratiques professionnelles.

Il est plus facile de repérer ces évolutions par rapport à la formation des nurses. En effet, nous pouvons utiliser le projet de programme conçu au moment du prolongement de leur formation en 1986⁶². Notons néanmoins la possibilité que des aménagements intermédiaires aient été faits entre 1986 et 1992 sans que nous en ayons eu connaissance.

Quoi qu'il en soit, l'évolution des savoirs de référence était assez prévisible ; ce sont les branches sanitaires qui connaissent le plus d'allègement. En 1986, le projet d'école de nurse prévoit un domaine dit de *formation médicale* pour un total de 682 heures. Il comprend entre autres sujets des heures de pharmacologie et de technique de laboratoire qui seront totalement absentes de la formation des éducatrices. Reste un nombre de savoirs de référence médicales qui vont évoluer de manière plus nuancée et plus lente et continuer de figurer au programme de la formation des éducatrices : puériculture, pédiatrie, pathologie, anatomie, physiologie, hygiène, premier secours, nutrition et diététique. Même si les éducatrices ne vont plus exercer en maternité, comme le faisaient les nurses, elles vont continuer à y faire un stage obligatoire jusqu'au début des années 2000 et suivre des cours d'obstétrique, gynécologie, soins à la mère et au nouveau-né.

Il reste, dans ce domaine médical, des cours dont il est difficile de définir le contenu en fonction de leur titre : *colloque spécialisé* et *technique d'observation*. Ceux-ci sont en fait également au programme de l'école de nurse pour le second domaine *formation éducative*. Ce dernier compte vingt d'heures de plus que le domaine de formation médicale, puisqu'il totalise 702 heures. Il est plus fortement pratique avec 3 cours ateliers: activités musicales, activités corporelles, activités manuelles. Les cours théoriques recouvrent la psychologie du tout petit, la psychopathologie, la psychosociologie, la psychopédagogie et la psychopédagogie de l'enfant à problème.

⁶² Information du Conseil d'Etat aux membres de la commission de l'enseignement et de l'éducation: 7.04.1986. Grand Conseil, pp. 16-17. classeur A.1.3, archives de l'EEJE, Cefops.

Restent 280 heures de *formation personnelle* : formation à la relation, formation à la réflexion (mémoire), connaissances générales (droit et déontologie). Total de la formation dans ce projet : 1664 heures avec une dominance de deux domaines: le médical et la psychologie.

Le premier programme de formation des éducatrices⁶³ s'est construit en trois ans. En 1992, la 1^{ère} année prévoit 214 heures dans le domaine de la santé et des soins. Dont, comme nous l'avions dit : 20 heures de gynécologie et obstétrique, 50 heures d'hygiène de la grossesse et soins mère/nouveau-né. La 2^{ème} année ne compte plus que 80 heures dans ce même domaine : développement physique, hygiène et prophylaxie des maladies infantiles. La 3^{ème} année ne compte en 1994 que 14 heures d'enseignement dans le domaine de la santé et des soins, soit un total pour les trois ans de 304 heures.

Le schéma⁶⁴ qui suit illustre les différences entre les deux formations en termes d'heures, mais également en termes d'organisation et de conception des savoirs. On notera ainsi que l'on est passé de l'appellation *formation* à celle de *domaine de connaissances*. Les *formations* étaient rattachées chacune à une spécialité, en l'occurrence médecine et psychologie. Les domaines de connaissances intègrent les savoirs de plusieurs spécialités ; ainsi le domaine de la famille inclut le droit, la sociologie et l'histoire. D'autre part la *formation personnelle* est devenue le domaine de *l'identité professionnelle* ce qui, symboliquement, est significatif. Il n'est plus question de la transformation de l'individu, mais bien de la construction du professionnel.

Formation des nurses telle que prévue en 1986		Formation des éducatrices entre 1992-94	
Formation médicale	682 h.	Domaine de la santé et des soins	304 h.
Formation éducative	702 h.	Domaine de la connaissance de l'enfant	366 h.
		Domaine de la famille	166 h.
		Domaine de l'éducation préscolaire	736 h.
Formation personnelle	280 h.	Domaine de l'identité professionnelle	218 h.
Total :	1'664 h.	Total :	1'790 h

Tableau 4: Transformation des programmes

⁶³ Programme de formation conduisant au diplôme cantonal d'éducatrice/éducateur du jeune enfant, Ecole de la petite enfance, Département de l'instruction publique, CEPSPE, 1992 pour la première année de formation, 1993 pour la deuxième année et 1994 pour la troisième année, classeur A2.2, archives de l'EEJE, Cefops.

⁶⁴ Le calcul des heures a été réalisé à partir des programmes de formation cités et peut comporter des approximations d'une ou deux dizaines d'heures.

En ce qui concerne le nombre d'heures, relevons que, par rapport au programme provisoire de l'école de nurse, le domaine de la santé et des soins est donc diminué de plus de moitié dans la formation des éducatrices. Il est néanmoins réaliste de penser que cela aura eu peu d'influence sur les pratiques des professionnelles dans les institutions petite enfance (IPE). Celles-ci n'ont, en effet, pas de mandat dans le domaine médical. Les soins y concernent principalement le maintien de la propreté physique de l'enfant et la prévention des maladies. Les professionnelles ne sont pas appelées à effectuer des gestes médicaux, en dehors de la « bobologie », des premiers secours et du suivi des médications prescrites à l'enfant en cas de maladie. Le programme correspond, dans ce domaine, à un ajustement de la formation à la réalité des pratiques professionnelles.

Il est difficile de savoir quels domaines de la formation des jardinières d'enfants ont diminué ou disparu dans le programme de formation des éducatrices. Ce que l'on sait en revanche, c'est que les nouvelles connaissances tournent autour de l'enfant de moins de 18 mois dans son ensemble (grossesse, naissance, développement global, pédagogie, etc.) puisque jusque-là, les jardinières d'enfants n'étaient pas formées pour cette tranche d'âge. Mais là encore, il s'agit plus d'un ajustement à la réalité des pratiques, puisque les jardinières d'enfants qui travaillaient en crèche ou en garderie pouvaient être amenées à prendre en charge des enfants de moins de 18 mois.

En fait, la création du métier d'éducatrice ne paraît pas avoir d'effet majeur sur les pratiques, car il est en réalité une adaptation de la formation aux réalités des pratiques institutionnelles et professionnelles. Les crèches sont plus particulièrement concernées par cette évolution. Jusque-là, une nurse n'était pas censée s'occuper d'enfants de plus de trois ans et la jardinière de l'enfant en dessous de 18 mois. Même si la pédagogie dominante dans les crèches est le cloisonnement en groupes du même âge⁶⁵, 0-1 an, 1-2 ans, 2-3 ans et 3-4 ans, le manque de mobilité dû aux spécificités des qualifications représentaient un réel problème.

Jusque dans les années 1990 certaines crèches fonctionnaient encore selon une conception relevant du milieu médical, qui découpait l'institution en plusieurs *services* (J. Emery, communication personnelle, 12 octobre 2009). Les nurses travaillaient dans les services des petits, les jardinières d'enfants dans les services des grands. Les professionnelles ne changeaient que rarement de service ou de collègues, voire jamais. Et ce n'est pas tant les pratiques professionnelles que le monde du travail dans son entier qui a évolué. La mobilité et la polyvalence ont fait leur entrée, bousculant les habitudes. Les nouvelles politiques de gestion du personnel exigeaient que les équipes évoluent et soient mobiles. Ce qui vient soutenir l'hypothèse de Barbier (2006) sur le fait que la professionnalisation est née d'une mutation économique et sociale et qu'elle a transformé les métiers de services à la personne.

A ajouter aux nouvelles conceptions de la gestion du personnel, l'apparition de la notion de *référénte* dans certaines institutions. Une professionnelle dans l'équipe devient l'interlocutrice privilégiée de l'enfant et des parents. Parfois ce mode de fonctionnement s'accompagne d'un suivi de l'enfant et du groupe sur deux ans ou plus. Les pratiques se sont donc diversifiées avec des disparités d'une institution à l'autre. Certaines crèches autorisaient les professionnelles à prendre en charge des groupes d'âge pour lesquels elles n'avaient pas été formées et d'autres le leur interdisaient.

⁶⁵ NDA : certaines crèches fonctionnent selon une pédagogie décloisonnée où tous les âges se côtoient (à l'exception des bébés parfois), en tout cas pour les heures d'activités. D'autres crèches fonctionnent avec de petits groupes multi-âges (4 mois-4 ans) et les enfants sont réunis par tranche d'âge pour certaines activités.

L'apparition d'une formation et d'un métier unique était devenue inévitable même si, nous l'avons vu précédemment, l'idée n'était pas nouvelle. Il existait également une volonté d'offrir, en attendant, une passerelle entre la formation de jardinière et celle de nurse. Selon le document de Troutot (1998, p. 9), il a existé un certificat de formation complémentaire permettant d'exercer la profession de jardinière d'enfants en 1994 et 1995. Il y aura eu 28 certifiées.

Avec l'apparition du titre d'éducatrice du jeune enfant s'est néanmoins posée la question des équivalences. De manière encore plus aiguë pour les jardinières d'enfants formées avant 1980 et les nurses formées en apprentissage avant 1986 et qui ne disposaient pas d'un diplôme ES. Des dispositions transitoires ont permis à toutes les professionnelles restées en activité de recevoir une équivalence. Quant à celles qui avaient cessé d'exercer pour diverses raisons et qui ont repris une activité par la suite, elles peuvent aujourd'hui encore demander une équivalence au bout de cinq ans de pratique.

Il est donc vrai de dire que la création du titre d'éducatrice n'a pas bouleversé le paysage de la petite enfance. Si on ne perçoit pas de grande transformation, c'est probablement aussi parce qu'elle ne coïncide pas avec un changement de curriculum, lequel viendra plus tard. En 1992, seul le programme de formation est adapté.

Une étape supplémentaire vers la professionnalisation va être franchie, nous le verrons. Mais elle concerne plutôt les professionnelles que la formation. Si ce n'est pas impressionnant dans ses effets immédiats, c'est néanmoins une étape non négligeable, marquée par la construction d'une identité unique « éducatrice », une forte progression de la professionnalisation du groupe, qui se traduit par un mouvement syndical plus fort (Troutot 1999) et des conflits, ou en tout cas de la concurrence entre anciens et nouveaux professionnels (Bourdoncle 2000). Il n'est pas anodin que la formation compte un domaine dit de *l'identité professionnelle*, puisque, nous le disions, c'est sur cet objet que se fait massivement la professionnalisation de la petite enfance dans les années 1990. La formation, quant à elle, s'inscrit en fait dans une continuité, mais elle va contribuer à ce que ne peut faire la pratique professionnelle : rationaliser les savoirs.

b) Point de vue de la formation : la rationalisation des savoirs

Le passage vers une nouvelle culture du savoir, celle de la professionnalisation (Barbier, 2006) et la transformation du curriculum n'interviendront dans la formation des éducatrices qu'après l'année 2002, avec l'implantation de la notion de compétence. Mais on peut en lire les prémisses dans les années 1990. De 1960 à 1986, nous avons observé une forte formalisation des savoirs dans les métiers de la petite enfance. Dans la continuité du processus intervient la rationalisation des savoirs. L'orientation des programmes va contribuer à ce que ces savoirs gagnent en efficacité et se diversifient dans leur nature, avant d'être, en 2002, formulés plutôt en terme de compétence.

Cette rationalisation est même ce qui frappe dans la structure de la formation des années 1990. Entre 1992 et 2002, mis à part quelques variations, le programme suit chronologiquement le développement de l'enfant et l'évolution des structures d'accueil en fonction de l'âge du public. L'ensemble du curriculum est effectivement construit en cohérence avec l'activité professionnelle et dans une optique très fonctionnelle.

Le programme de l'année 1998-99 témoigne bien de cette rationalisation dans l'organisation des savoirs. Le programme est alors divisé en six domaines de connaissances avec le développement de l'enfant comme fil conducteur. La première année est consacrée à l'enfant de sa conception à l'âge de 18 mois, au stage en maternité et en crèche dans le groupe des bébés. La seconde année à l'enfant de 18 à 36 mois. Les étudiantes effectuent un long stage en crèche auprès des enfants entre 1 et 3 ans. La troisième année est axée sur l'enfant de 3 à 5 ans et les structures telles que les jardins d'enfants et les garderies. Les étudiants y abordent l'éducation spéciale avec des stages en hôpital, en centre d'accueil, en institution spécialisée ou le suivi d'un enfant handicapé en intégration en crèche⁶⁶.

Le schéma⁶⁷ suivant qui présente le programme de formation illustre par sa structure carrée et épurée la recherche de rationalité et de fonctionnalité. En particulier, nous le verrons, par rapport à la construction de curriculums dans les années 2002-2009.

Structure de la formation
Année scolaire 1998/99
du lundi 31 août 1998 au vendredi 2 juillet 1999

1ère année				
ECOLE (15 semaines)	STAGE (10 semaines)	ECOLE (2 sem.)	STAGE (10 semaines)	ECOLE (2 sem.)
	ECOLE (1 jour/sem.)		ECOLE (1 jour/sem.)	

2ème année		
ECOLE (8 semaines)	STAGE (19 semaines)	ECOLE (12 semaines)
	ECOLE (1 jour/sem.)	

3ème année	
STAGE (26 semaines à mi-temps + 10 semaines de stage à plein temps)	ECOLE et voyage d'étude (3 sem.)
ECOLE (26 semaines à mi-temps + 1 jour/sem. (36x8h))	

Tableau 5: structure de la formation 1998-99

⁶⁶Programme de formation d'éducatrice/éducateur du jeune enfant, Ecole de la petite enfance, Centre d'enseignement de professions de la santé et de la petite enfance, Département de l'instruction publique, (1992, 93, 94) et catalogue des cours 1998/99, Ecole d'éducateurs/trices du jeune enfant, Centre d'enseignement de professions de la santé et de la petite enfance, Département de l'instruction publique, classeur A.2.2, archives de l'EEJE, Cefops.

⁶⁷ Catalogue des cours 1998/99, Ecole d'éducateurs/trices du jeune enfant, Centre d'enseignement de professions de la santé et de la petite enfance, Département de l'instruction publique, p. 2, classeur A.2.2, archives de l'EEJE, Cefops.

Nous le disions précédemment, entre 1992 et 2002, rien des débats extérieurs sur les niveaux de qualification ne transparaît dans la formation. Mais la raison probable de cet apparent immobilisme est qu'elle a atteint un certain degré de maturité. En nous arrêtant sur une lecture assez complète de ce programme, nous pouvons observer un équilibre entre dans l'alternance théorie - pratique / école – stage, un degré élevé de conceptualisation des savoirs professionnels (mais pas une théorisation validée ou reconnue comme telle par les sciences de l'éducation) regroupés dans des séminaires d'application, des cours conceptuels ou des enseignements techniques et une combinaison optimale des savoirs théoriques de référence.

L'alternance :

Nous avons vu dans le tableau précédent comment se rythmait l'alternance. Les deux premières années, une période de cours théoriques et techniques précède le stage. La troisième année se fait en partie à mi-temps en stage et l'autre à l'école. Tout au long des trois ans, les étudiantes reviennent à l'école un jour par semaine et se voient proposer des séminaires d'analyse des pratiques, dit *séminaire d'application pédagogique* (environ 40 heures par année). Ils contribuent au mécanisme formateur de l'alternance. « Par contre, dans les services à la personne, une pluralité de manières de faire pour produire des résultats attendus [...] est possible. Dans ces dispositifs, ce sont les retours collectifs sur l'expérience qui réintroduisent la diversité et la variabilité.» (Mayen, in Merhan, Ronveaux & Vanhulle 2007, p. 92). Les étudiants ramènent du terrain des situations qu'ils analysent avec l'enseignant. Ces situations sont choisies en fonction de sujets prédéfinis (le repas, la sieste, l'activité) ou de situations particulières qui questionnent les étudiants (découverte, incident, pédagogie particulière, conflit, etc.).

« L'objectif [...] est de gérer les aspects formels du contenu et du déroulement du stage, de permettre l'expression des ressentis personnels-professionnels et de concrétiser le lien théorie-pratique par la mise en discussion et l'analyse de pratiques et de situations pédagogiques vécues sur le lieu de stage. »⁶⁸

Les savoirs théoriques de référence :

Dans les savoirs théoriques de référence, la psychologie tient une place centrale. Elle fonde le premier domaine de connaissance (330 heures sur 3 ans) et comprend :

- *Psychologie de l'enfant* :
les grands courants (maturationaliste, éthologiste, constructiviste et psychanalyse) et les grands auteurs (Gesell, Bowlby, Wallon, Piaget, Freud).
- *Développement neuromoteur* :
étude du système nerveux, de l'inné et de l'acquis, les processus internes, le tonus, les postures et la station debout. Mouvement, schéma corporel, syncinésies, latéralité, etc.

⁶⁸ *Ibid.*, p. 20.

- *Développement cognitif et observation* :
étude des courants innéiste, empiriste, interactionniste et constructiviste. Œuvre et théorie piagétienne. Observation et outils d'observation. Lien avec les interventions éducatives.
- *Développement affectif et social du jeune enfant*:
les théories sur la relation et sa construction (Brazelton, Cramer, Stern, Soulé, Lebovic et Stoleru). Attachement – séparation – individuation – autonomie. Trouble de la relation. Socialisation, passage de la communication non-verbale à la communication verbale.
- *Développement des compétences langagières de l'enfant de 0-5 ans et ses troubles*
- *Handicap dans la petite enfance* :
apport de la psychologie sociale et de la psychopathologie : les différents handicaps (moteur, cérébral, épilepsie, déficiences sensorielles, symptômes, stigmatisation, norme et handicap, famille et handicap, apport de l'étiologie, sémiologie etc.)

A ceux-ci s'ajoutent des cours d'approfondissement théorique sur des sujets tels que la jalousie, les limites, l'agressivité, la fratrie, etc. Mais également des cours sur les compétences du nouveau-né, le développement psycho-affectif au cours de la vie, la sensibilisation à la psychopathologie de l'enfant, les troubles de la communication et du comportement dans la prime enfance.

On le voit, les savoirs théoriques de référence sont élaborés et complexes. Ils contribuent à la formation du professionnel tel que l'entend Degot (1990, cité par Barbier, 2006) : un expert dont l'expérience lui permet de mobiliser adéquatement des savoirs appartenant à plusieurs spécialités. En effet, à la psychologie s'ajoutent trois domaines de connaissances théoriques :

Santé, soins et puériculture (270 heures) : pédiatrie, diététique, puériculture.

Famille éducation et société (250 heures) : sociologie de la famille, l'histoire (enfance, famille, institutions et idées pédagogiques), le droit de la famille et du travail, la politique de la petite enfance, diversité et approche interculturelle et analyse systémique et dynamique familiale.

Pédagogie (430 heures) : étude des grands courants et auteurs: (Winnicott, Loczy, Montagnier, J. Lévy, Dolto, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Montessori, Dewey, Decroly, Freinet, Neill, etc.) Pédagogie autoritaire, coopérative ou libertaire.

Le domaine de la pédagogie comporte une part importante de d'enseignements liés aux savoirs professionnels. Ceux-ci, nous l'avons dit, se déclinent sous trois formes : des cours conceptuels, des séminaires d'application et des enseignements techniques en atelier :

- *Situations éducatives I II et III*, relatives à la conception, l'organisation et la réalisation de séquences d'animation en fonction de l'âge des enfants.
- *Séminaires d'application I II et III*, déjà évoqués précédemment au sujet de l'alternance.
- *Education psychomotrice*, relative à la réalisation d'activités motrices adaptées pour accompagner le développement moteur, sensoriel, cognitif et relationnel de l'enfant.
- *Matériel éducatif I et II* relatif à l'étude conceptuelle des caractéristiques des matériels de jeu et des démarches pédagogiques et à la réalisation d'un matériel de jeu par chaque étudiant.

Les savoirs professionnels techniques :

Le domaine 5 est, quant à lui, entièrement consacré à des savoirs professionnels techniques: *Education préscolaire, technique et support de la médiation pédagogique* : techniques graphiques et activités créatrices, construction d'objets symboliques et de mobiles, marionnettes, développement et expression de la voix, atelier spectacle de marionnette, littérature enfantine, chant, guitare, eutonie et rythmique.

Reste enfin le mémoire (200 heures) : introduction à la recherche (16 heure) 1. choix du sujet, 2. problématique, 3. méthode d'investigation et récolte de données, 4. traitement et interprétation. Atelier d'expression écrite (16 heures). Et bien sûr, réalisation du mémoire lui-même.

Cette lecture de la structure et de l'organisation de la formation est révélatrice. Sa constance entre 1992 et 2002 montre qu'elle a pris une assise et répond aux attentes du terrain. En contrepartie, ce qui fait sa caractéristique et sa force fait aussi sa faiblesse face à l'évolution qui se joue à l'extérieur. L'équilibre des savoirs, leur rationalisation et leur grande cohésion avec les pratiques professionnelles contribuent à former des professionnelles, expertes certes, mais dans une pratique qui ne peut s'exercer que dans un seul domaine, avec des institutions très semblables et pour un public unique. En réalité, cette problématique n'est pas issue de la structure de la formation mais de celle du domaine dans son entier. Comme nous l'avons vu avec Bovolenta (2007), la spécificité du domaine sera l'un des arguments avancés pour ne pas accorder un statut HES à la petite enfance.

c) Professionnalisation du groupe

Comme nous l'avons évoqué, dans les années 1990, c'est sur le groupe qui exerce l'activité que se joue la professionnalisation. En 1992, la Ville de Genève signe une Convention Collective de Travail (CCT). Troutot relève que celle-ci a donné « à la pratique un soubassement légal qui agit de manière positive sur le statut du personnel et ses rémunérations. » (1998, p. 10) Il dit que l'on assiste début de la syndicalisation du secteur. La naissance en 1995 de l'identité unique « éducatrice » va elle aussi contribué à la réorganisation des associations de professionnelles, qui étaient déjà parties prenantes dans les négociations de la convention.

Si d'un point de vue des mécanismes de la professionnalisation, nous ne pouvons pas passer à côté de l'aspect localisé de chaque événement, ils sont l'occasion d'une amélioration des conditions de travail (norme d'encadrement, salaire, etc.) et de reconnaissance dont le milieu professionnel continue de récolter les fruits. La convention collective de 1992, par exemple, n'est signée que par la Ville de Genève. Néanmoins aujourd'hui, beaucoup de communes genevoises se sont alignées sur celle-ci ou s'en approchent, d'autres ont même fait mieux en termes de conditions contractuelles.

Mais l'édifice demeure fragile. Aujourd'hui, la petite enfance est représentée par un nombre non négligeable d'associations différentes : Association genevoise des éducateurs-trices du jeune enfant (Ageje), Syndicat interprofessionnel de travailleuses et travailleurs (Sit), Association genevoise des crèches suburbaines (AGCSub), Association des cadres des institutions de la petite enfance genevoise (ACIPEG) et la Fédération genevoise des institutions de la petite enfance (FGIPE). Force est de constater qu'en dehors du Sit aucune association ne dépasse le cadre du canton et certaines même n'en représentent qu'une partie, comme l'AGCsub.

Si l'on prend le cas de l'Ageje, qui représente les professionnelles diplômées dont il est question dans ce mémoire, on constate que :

- elle est obligée de se battre sur plusieurs fronts, puisque chaque commune ou presque a ses spécificités. Certaines sont signataires de CCT, d'autres ne le sont pas, d'autres ont municipalisé la petite enfance, ou s'approprient à le faire.
- selon une publication sur son site Internet, elle ne comptait en avril 2009 que 182 membres sur un peu plus de 1000 diplômées travaillant dans le canton, ce qui influe sur son poids en tant que partenaire dans les négociations.

La conjoncture actuelle n'est pas favorable au maintien des acquis en terme de normes d'encadrement et du pourcentage de personnel diplômé dans la petite enfance, qui représente un investissement économique plus important chaque année. Le rapport entre le coût et la pénurie des places en crèche en fait un enjeu politique de plus en plus sensible. Le coût des infrastructures est à la charge des communes, qui peuvent, sous certaines conditions, toucher des subventions fédérales. Bien que la question économique ne soit pas centrale dans ce mémoire, nous ne pouvons l'ignorer. Malgré l'étude de McKenzie Oth (2002) *La crèche est rentable c'est son absence qui coûte*, montrant que l'investissement dans les IPE rapporte de l'argent à la collectivité, beaucoup de politiciens estiment que les infrastructures actuelles coûtent trop cher (voir à ce propos Menetrey, S. (2008) *L'absurdité des crèches cinq étoiles*) Comme nous l'avons évoqué précédemment, les premiers projets de loi remettant en cause la qualité de l'accueil et les conditions de travail au travers des normes d'encadrement, sont sur la table de travail des députés genevois. Si ce projet est accepté il aboutira à moyen terme à la disparition d'un tiers des postes d'éducatrices en faveur des assistants socio-éducatifs. Les institutions perdront également des pourcentages de poste, voire un poste entier d'éducatrice pour les groupes de 3-4 ans, dont les normes d'encadrement passeraient d'un adulte pour 12 enfants à un adulte pour 14 enfants.

La professionnalisation du groupe a bien pris corps dans les années 1990. Mais dans ce métier peu corporatiste, elle souffre de sa limitation géographique (cantonale et communale), des disparités entre les acteurs du terrain (diplômées/non diplômées) et d'un manque chronique

d'intérêt, d'investissement ou de compréhension de leur part pour les enjeux aux niveaux syndical et politique.

d) Le point de vue des politiques : le temps des experts

Comme nous l'avons évoqué à plusieurs reprises, les bouleversements dans les années 1990-2000 ont lieu dans les politiques de formation et de qualification. Les enjeux sont importants, nous sommes entrés dans la mondialisation et cela n'est pas sans effet sur les politiques de formation aux niveaux international, national et cantonal. Au niveau macro, on trouve des enjeux économiques qui entraînent d'abord une revalorisation de l'innovation et donc de la recherche. C'est ce qui sous-tend la création des HES. Vient ensuite une volonté politique forte d'améliorer le niveau de qualification de base de la population. La loi sur la formation professionnelle va encourager la création de nouveaux CFC.

Plusieurs mouvements se chevauchent donc, mais ont, pour ainsi dire, tous en commun de tendre vers une élévation du niveau de qualification et une harmonisation des diplômes. Le niveau tertiaire A est le premier concerné, suivront les formations professionnelles initiales. Cela se traduit en 1995 par la loi fédérale sur les HES (LHES) et la création à Genève de la Licence Mention Enseignement (LME) puis en 1999 par la signature des accords de Bologne concernant l'harmonisation au niveau européen des formations de niveau tertiaire A.

Avec la création des HES, le lien entre niveau de formation et niveau de compétence pour agir est redéfini. Nous l'avons évoqué avec Bovolenta (2007) dans le cadrage théorique, ces niveaux déterminent le champ d'action du professionnel. Trois statuts sont donc définis : l'agir encadré qui correspond au niveau CFC, l'agir autonome au niveau ES et l'agir expert au niveau HES. L'ensemble des partenaires de la petite enfance genevoise va s'inquiéter de la perte de reconnaissance et des effets sur la professionnalisation de l'exclusion de la formation des écoles HES. Ils vont soumettre au Grand Conseil un projet de motion d'intégration de la formation à la future HES santé-social qui sera examiné en 1999.

Le projet de motion défend la complexité de la formation, l'évolution qu'elle a connue et l'intégration de « nombreux éléments pluridisciplinaires » (Rapport M 1233-A, 1999, p. 4). Les dépositaires argumentent, entre autres, qu'il ne faut pas dévaloriser le haut niveau de cette formation et assurer la cohérence entre les différentes formations du social et de la santé. Mais le premier couperet tombe avec l'audition de Martine Brunschwig Graf, alors cheffe du DIP, qui explique à la commission que la sélection des filières HES se fait à l'échelle nationale et non cantonale. Malgré cela, suite à l'audition des professionnelles de la petite enfance, la commission va recommander aux députés d'approuver la motion.

Le 7 décembre 2000, le rapport du Conseil d'Etat expose le fait que les mandataires dans le domaine de la définition des filières HES ont définitivement tranché contre le rattachement de la formation d'éducatrice du jeune enfant à la HES santé social. Le Conseil des Hautes Ecoles Spécialisées a précisé que ces écoles doivent se limiter aux domaines principaux du domaine social : service social, animation socio-culturelle et éducation spécialisée. La petite enfance est un domaine trop spécifique, qui pourrait éventuellement devenir une spécialisation du domaine de l'éducation spéciale. « Dans la mesure où [...] le professionnel HES a pour fonction d'améliorer les conditions de vie et les stratégies existentielles pour permettre à des

individus de surmonter des difficultés rencontrées, il est clair que les missions visées par le profil sont plus larges que le cahier des charges d'une éducatrice ou d'un éducateur de la petite enfance. » (Rapport M-1233 B, 2000, p. 9).

Le débat ne s'est pas arrêté ici. Même si les sources actuellement archivées n'en rendent pas compte, la question de la qualification a continué à être débattue, entre autres, autour du choix de la qualification ES ou Ecole supérieure en travail social (ESTS). Il faut savoir que dans le domaine de la petite enfance, la reconnaissance du titre ESTS est limitée aux cantons romands. Ce qui fait écho à ce que signalait Bovolenta au sujet du clivage entre la position des cantons alémaniques et romands en matière de formation dans ce domaine.

Quoi qu'il en soit, la décision du Conseil des Hautes Ecoles est préjudiciable au processus de professionnalisation du métier d'éducatrice, puisqu'elle l'empêche d'accéder au niveau de formation nécessaire à l'innovation et à la recherche. Mais c'est sans compter avec l'évolution des formations secondaires II et l'avènement des nouveaux CFC santé et social qui se dessinent. Car si l'exclusion du processus HES a freiné la professionnalisation de la petite enfance, la valorisation des CFC va engendrer un mouvement de prolétarianisation. Ces nouveaux diplômes vont entraîner un nouveau partage de l'activité. Jusqu'ici les éducatrices (y compris les jardinières et les nurses) étaient le seul personnel qualifié dans les institutions petite enfance (IPE). Les auxiliaires et les aides qui représentent, normalement, un tiers du personnel étaient catégorisés comme *personnel non qualifié*. L'avènement du diplôme d'éducatrice avait permis la construction d'une identité unique, d'un métier unique, le CFC d'assistant socio-éducatif relance les débats sur *les* métiers de la petite enfance.

Un processus et une loi sont à l'origine de ce mouvement : en 2000, le processus de Copenhague sur l'harmonisation des formations de niveau secondaire II et tertiaire B et en 2002, la loi fédérale sur la formation professionnelle (LFPr), qui va favoriser la création de nouvelles formations professionnelles initiales aboutissant au Certificat Fédéral de Capacité (CFC). L'intention de cette loi est plus que louable, puisqu'il s'agit de favoriser la qualification de toute une partie de la population qui en était souvent privée et d'ouvrir l'accès aux formations supérieures par des passerelles vers des cursus raccourcis. Ainsi un CFC d'assistant socio-éducatif permet d'accéder à la formation d'éducatrice de l'enfance en deux ans au lieu de trois. Par contre elle est, dans ses implications sur le terrain, fortement préjudiciable aux éducatrices.

En effet, les normes d'encadrement des IPE comptaient jusqu'ici un tiers de personnel non qualifié (auxiliaires et aides), pour deux tiers de personnel qualifié (éducatrices du jeune enfant). La pénurie de professionnelles a déjà entraîné des mesures, provisoires, d'abaissement à 50/50 de ce quota. L'arrivée des assistants socio-éducatifs a posé la délicate question de savoir s'il faut les inclure dans la catégorie du personnel qualifié ou s'il faut créer une nouvelle catégorie. Le problème du salaire s'est également posé. Une auxiliaire (personnel non qualifié) touche 80% du salaire d'une éducatrice. Les défenseurs du CFC souhaitent qu'en tant que personnel qualifié, ceux-ci puissent toucher plus que les auxiliaires, soit 90% du salaire d'une éducatrice. Les syndicats et les associations professionnelles se sont évidemment opposés à cette demande. Quelle que soit la décision finale, un assistant socio-éducatif coûtant moins cher qu'une éducatrice, au vu de la conjoncture actuelle, il ne serait pas surprenant que les quotas d'éducatrices soient revus à la baisse.

On le voit, les politiques de formation des années 1990 et 2000 ont profondément transformé les critères sur lesquels se fonde la reconnaissance professionnelle. Sur le terrain, cela entraîne

un nouveau partage des tâches en fonction de critères liés aux compétences. Ce partage crée une nouvelle hiérarchisation qui bouscule les acquis dans la qualité, les conditions du travail et les statuts. Nous nous concentrons ici sur la profession et les métiers de la petite enfance, mais c'est tout le secteur social et des soins qui est touché par cette nouvelle hiérarchisation. Sur certains terrains le travail doit se diviser entre les trois catégories de diplômés, ce qui n'est pas sans poser de sérieux problèmes.

Ce qu'il faut comprendre, c'est que d'un point de vue du niveau des compétences développées par la formation, le CFC est, au final, équivalent aux formations de jardinière d'enfants et de nurse telle qu'elles existaient avant 1986. Pour qu'il n'y ait pas confusion, soulignons que le CFC d'ASE est une formation plus longue que le certificat cantonal de Nurse de l'époque et une qualification à la hauteur des attentes contemporaines. Néanmoins on se souvient que dans les années 1960, on attendait de la professionnelle qu'elle soit capable de se conformer à son cahier des charges, d'effectuer les tâches pour lesquelles elle était formée, dans un contexte bien défini et en sachant garder sa place. Or l'agir-encadré tel que défini en 1998 comprend, en résumé : une pratique d'un métier dans un cadre professionnel donné, sous la responsabilité de professionnels de formations supérieures, pour des tâches sectorielles et prescrites. Des activités et comportements simples, planifiés acquis principalement dans sa formation et adaptés à des situations simples et répétitives (Bovolenta 2008, pp. 21-22).

Soulignons que notre propos n'est pas de juger de la qualité de la formation d'assistant socio-éducatif ou de sa pertinence. Nous l'avons dit, valoriser un accès à la qualification par la formation est un objectif parfaitement justifié. Le problème n'existerait pas si le dépositaire d'un CFC d'assistant socio-éducatif était destiné à remplacer à la longue les auxiliaires, soit du personnel jusqu'ici non qualifié. Par contre remplacer un poste d'éducatrice de l'enfance par un poste d'assistant socio-éducatif revient à un pas en arrière de plus de 20 ans dans la qualité de l'encadrement du point de vue du niveau des compétences attendues. Le débat politique actuel tourne autour du niveau de qualifications nécessaires à l'encadrement des jeunes enfants et, bien sûr, celui-ci a un prix, ou plutôt un coût. Mais, nous l'avons dit, ce débat sur les coûts, bien qu'inévitable n'est pas privilégié dans ce mémoire. Ce qui nous intéresse ici, c'est de voir comment cela se traduit en termes de savoirs et de compétences.

Ces transformations des échelles de qualification vont entraîner un changement de curriculum : la culture du savoir entre dans l'ère de la compétence.

e) L'avènement de la compétence 2002-2009

Cette étape de l'évolution de la formation des éducatrices finalise le rapprochement entre la lecture de la professionnalisation que propose Bourdoncle (2000 p. 118) et celle de Barbier (2006, p. 72). Pour le premier, la professionnalisation dans la formation se manifeste par une orientation vers une activité professionnelle dans ses programmes formulés plutôt en termes de compétences, sa pédagogie (stages, alternance), ses méthodes spécifiques (méthode de cas, simulation, etc.) et ses liens plus forts avec le milieu professionnel (d'où provient la majorité des formateurs). Pour le second, la référence centrale de la culture de la professionnalisation est la compétence. L'espace-temps du travail éducatif est un espace de développement de compétences et il y a transformation conjointe de l'acteur et de l'action. L'enseignant tend vers la figure de l'accompagnateur du développement professionnel. Enfin, il y a transformation conjointe de l'action et de l'environnement de l'action.

C'est sur la compétence que va se jouer la différence entre les formations en fonction de leur niveau (CFC, ES, HES). Nous verrons que la différenciation entre CFC et ES se cristallise dans la capacité d'anticipation et de la gestion de l'imprévisible. Entre ES et HES, elle s'inscrit au niveau de la recherche et de l'innovation.

La détermination des savoir-agir correspond à des niveaux d'acquisition de savoirs, d'aptitudes et de compétences utilisés dans le Cadre Européen des Certifications (CEC). Ce dernier définit huit niveaux « d'acquis de l'apprentissage ». Le Plan d'Etude Cadre (PEC) des écoles supérieures en éducation de l'enfance montre que les apprentissages des éducatrices se situent entre le niveau cinq et le niveau six du CEC en fonction du domaine. Les formations de niveau tertiaire A (HES, HEP, Université) correspondent à des apprentissages allant du niveau six au niveau huit du CEC.

Le tableau qui suit met en relation le niveau de formation selon les standards européens (CEC) et le niveau de l'agir (typologie globale des professionnels). Il n'a pas été possible de trouver un document situant le niveau du CFC dans le CEC. Mais si l'on se réfère à la différence entre les savoirs, aptitudes et compétences du niveau quatre et cinq, on est bien en correspondance avec les différences entre l'agir-encadré et l'agir-autonome. Nous signalons ici en italiques les différences majeures :

Le niveau 4 correspond, en résumé, à des « *savoirs factuels et théoriques dans un contexte large, une gamme d'aptitudes cognitives et pratiques pour imaginer des solutions à des problèmes spécifiques et des compétences pour s'autogérer dans des contextes prévisibles et la supervision du travail habituel d'autres personnes.* »

Le niveau 5 correspond, en résumé, à :

« des savoir étendus, spécialisés, factuels et théoriques et la conscience de la limite de ses savoirs, une gamme étendue d'aptitudes pour imaginer des solutions créatives à des problèmes abstraits et des compétences à gérer et superviser dans des contextes où les changements sont imprévisibles. »

Titre	Niveaux CEC	Typologie
CFC (secondaire II)	Non spécifié	Agir-encadré
ES (tertiaire B)	5	Agir-autonome
HES (tertiaire A)	6	
	7-8	Agir-expert

Tableau 6: comparaison CEC et typologie globale des professionnels

Le niveau 6 est commun aux ES et aux HES. Il est, selon le PEC, le niveau dans lequel se situent globalement les acquis de l'apprentissage des éducatrices de l'enfance. Il correspond en résumé à :

« des savoirs approfondis dans un domaine requérant une compréhension critique de théories et de principes, des aptitudes avancées, faisant preuve de maîtrise et de sens de l'innovation pour résoudre des problèmes complexes et imprévisibles et des compétences pour gérer des activités incluant des responsabilités en termes de prise de décisions. »

Les niveaux supérieurs (7 et 8) mettent en avant la recherche et l'innovation. Le huit correspond ainsi en résumé à :

« des savoirs à la frontière la plus avancée d'un domaine et à l'interface de plusieurs domaines, à des aptitudes et techniques les plus avancées et les plus spécialisées pour résoudre des problèmes critiques de recherche et/ou d'innovation et pour étendre et redéfinir des savoirs existants ou des pratiques professionnelles, enfin, des compétences à démontrer un niveau élevé d'autorité, d'innovation, d'autonomie, un engagement soutenu vis-à-vis de la production de nouvelles idées ou de nouveau processus dans un domaine d'avant-garde, y compris en matière de recherche. »

Dans ce découpage on trouve donc conceptuellement :

- un métier : avec un diplôme CFC et un personnel compétent dans l'exécution des tâches et actions pour lesquelles il a été formé.
- une profession : exercée par un professionnel ES qui construit et gère l'espace d'action, comme le proposait De Terssac (1996, cité par Rey, 2006).
- un domaine d'expertise : maîtrisé par un expert de niveau HES, qui contribue à la recherche, la formalisation théorique et l'innovation dans les pratiques.

Cette redistribution va entraîner une nouvelle évolution du curriculum de formation des éducatrices.

f) Educatrice de l'enfance : la modularisation par la compétence

Les années 2000 sont profondément marquées par la culture de la compétence. A Genève, canton novateur dans ce domaine, la petite enfance est la première formation de niveau ES pour laquelle est mise en place un processus de Validation des Acquis de l'Expérience (VAE). Ce processus, bien plus développé en France et dans d'autres pays européens, était cantonné en Suisse au CFC. L'adaptation de la VAE à une formation de niveau ES ne s'est pas faite sans mal. C'est l'Office pour l'orientation, la formation professionnelle et continue (OFPC) qui est responsable de la procédure. Les associations professionnelles et l'EEJE ont participé à l'élaboration d'un référentiel métier (différent du référentiel de formation) et à la sélection des premiers experts chargés des évaluations. L'EEJE est associé au processus dans les compléments de formation proposés aux candidats. Après plusieurs années d'existence, ce processus est néanmoins appelé à évoluer encore. En effet, il ne donne toujours pas accès au

diplôme, mais à une attestation cantonale de capacité. Celle-ci permet d'exercer à Genève en tant que personnel qualifié avec les conditions salariales et les responsabilités que cela implique, mais il ne s'agit pas d'une équivalence au diplôme. L'argumentation contre la mise en place de l'équivalence se base sur les articles du plan d'étude cadre (PEC), concernant les exigences de réussite, et qui stipulent, entre autres, la nécessaire réalisation d'«un travail de diplôme ou un travail final, axé sur la pratique ou sur un projet» (A.-M. Munch, communication personnelle, 9 décembre 2009), que l'on ne retrouve pas dans la VAE.

La mise en place de la VAE a été motivée, entre autres, par la forte pénurie de personnel qualifié liée à la multiplication des structures d'accueil dans le canton. Celle-ci a entraîné également une forte croissance des effectifs de l'EEJE ; l'ouverture d'une seconde volée dans l'année (2005) et d'une filière de formation en cours d'emploi (2002), afin de combler le manque chronique de personnel certifié. De 2002 à 2009, on est progressivement passé d'une vingtaine de diplômés par an, à quatre-vingt.

Dans l'évolution de la formation, les premiers changements liés à la culture de la compétence apparaissent en 2002; tout le curriculum va lentement se transformer. Le programme est redéfini : « Le contenu du programme de formation est défini à partir d'un référentiel de compétences attendues des professionnel/le/s de la petite enfance. »⁶⁹. Ce changement se traduit par une redéfinition des domaines d'enseignement: « Il [le programme] s'organise autour de 4 domaines d'enseignement principaux selon un système modulaire. »⁷⁰

L'organisation modulaire est l'innovation centrale de cette forme de curriculum. Elle implique en effet la notion d'options et de choix jusque-là inexistante. En 2002, elle reste limitée à certains stages, mais elle constitue néanmoins un processus de changement intéressant. La réorganisation des modules d'enseignement va entraîner des changements dans certains anciens domaines longtemps un peu « intouchables ». Ainsi le stage en maternité cesse d'être un passage obligatoire et devient un stage « hors champ ». Cette dénomination est symboliquement forte, elle implique la reconnaissance de la perte, pourtant ancienne, d'une part du champ professionnel des métiers de la petite enfance. Finalement, le deuil de l'orientation sanitaire des nurses aura pris plus de 20 ans.

Relevons par ailleurs les dénominations sous lesquelles sont regroupés les domaines d'enseignement :

Les domaines 1 et 2 : enseignements *scientifiques orientés vers la pratique*. C'est la première fois que cette dénomination est utilisée pour déterminer un champ de connaissance dans cette formation. Elle est très significative, puisqu'elle implique l'idée de savoirs savants au service de la pratique et s'inscrit plus fortement encore dans la définition du professionnel comme étant celui qui possède une culture scientifique large qu'il mobilise dans son activité.

Le domaine 3 : enseignements *professionnels* et le domaine 4 : enseignements *techniques et de développement professionnel*. Ici c'est la différence de contenu par rapport à 1999, qu'il est intéressant d'analyser. L'action professionnelle a été séparée des enseignements techniques. On parle désormais d'action éducative et des techniques qui la soutiennent. Nous avons donc au domaine 3 : organiser, concevoir, animer et renouveler l'action éducative (situation de

⁶⁹ Programme de formation 2002-2003 : Ecole d'éducatrices et d'éducateur du jeune enfant, Genève, Centre d'enseignement de professions de la santé et de la petite enfance, Département de l'instruction publique, eeje.ge juillet 2002, p. 2. Classeur A.2.2, archives de l'EEJE, Cefops.

⁷⁰ *Ibid.*

soins, situation d'éducation, etc.). Et dans le domaine 4 : développer et expérimenter les outils et les supports de l'action éducative, soit musique, mouvement, expression créatrice, etc.

L'organisation de la formation s'assouplit par rapport au caractère très fonctionnel et rationnel exposé précédemment. Il ne s'agit plus de suivre le développement de l'enfant dans sa chronologie, mais de développer des compétences dans les huit domaines du référentiel de formation⁷¹. Le schéma qui suit permet de lire cet assouplissement en ce qui concerne les stages :

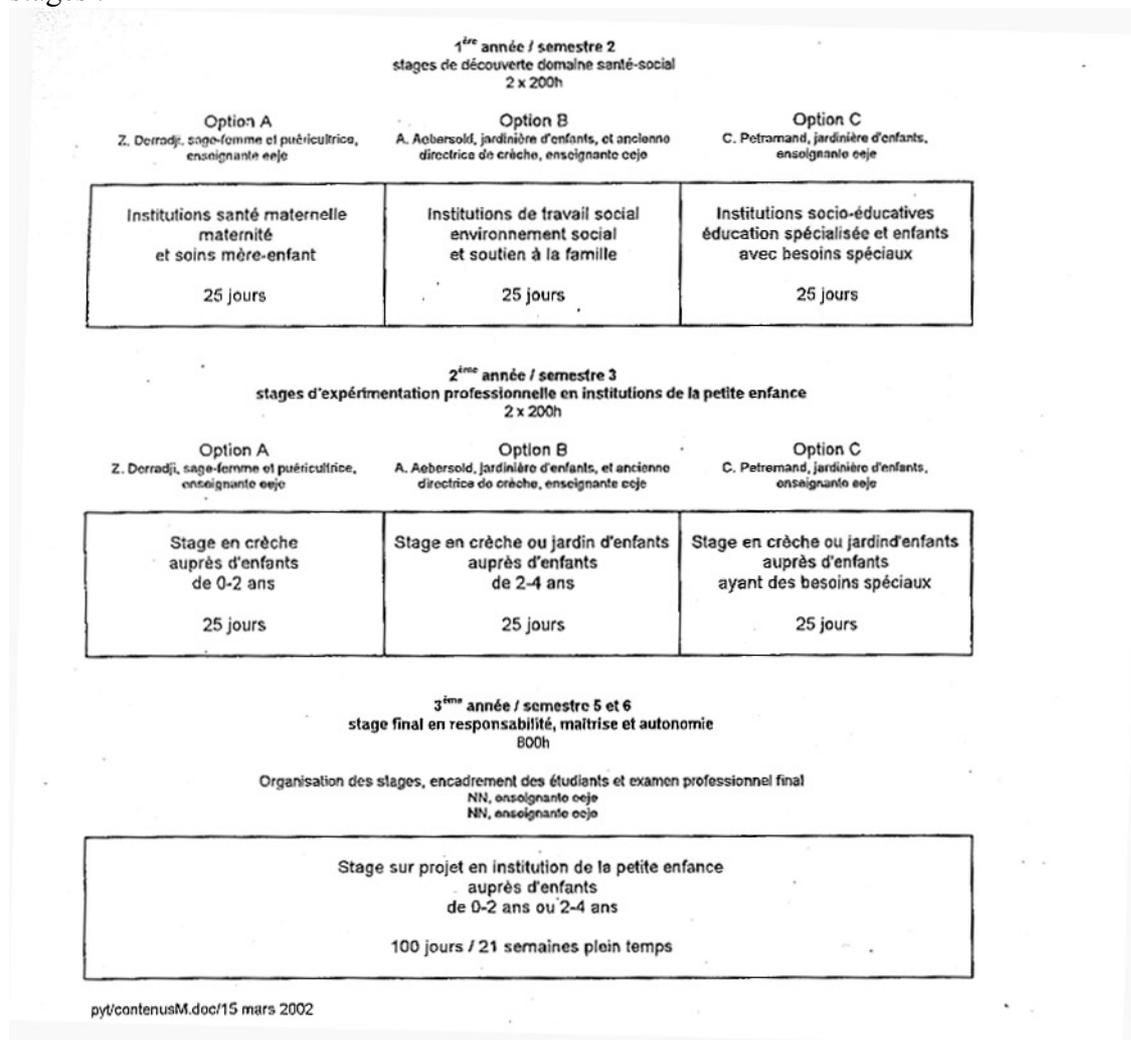


Tableau 7: structure de la formation 2002-03⁷²

Même si les étudiants suivent les mêmes cours théoriques et techniques, le choix du stage va colorer leur parcours différemment. Cette réorganisation sera plus ou moins bien perçue par le terrain qui, bien qu'il ne soit plus le formateur primaire du professionnel depuis 1986, reste sensible à l'organisation de la formation. Les critiques entendues alors portaient principalement sur le fait qu'une étudiante puisse achever son parcours de formation sans jamais avoir effectué de stage dans les groupes des enfants de moins de un an.

⁷¹ Annexe 1.

⁷² Programme de formation 2002-2003, *op.cit.*

Les professionnelles ont de la peine à lâcher prise face à la spécificité des âges de la petite enfance, en particulier pour les moins de un an. La prise en charge du bébé, qui *est une personne* depuis 1984⁷³, est dans la culture professionnelle un champ de savoirs particuliers. En travaillant sur le terrain, il n'est pas rare d'entendre des éducatrices formées entre 1992 et les années 2000 dire qu'elles n'ont jamais travaillé avec cette tranche d'âge et s'inquiéter de leurs compétences. L'inverse est également vrai, des professionnelles qui ont majoritairement travaillé avec des 0-2 ans se sentent souvent démunies à l'idée de travailler avec des plus grands. Si la culture professionnelle évolue plus lentement que la formation qui baigne dans la culture du savoir, on relèvera tout de même que pour toutes ces professionnelles, formées, les compétences nécessaires à une prise en charge de qualité de l'enfant en collectivité sont loin de leur paraître naturelles. A leur yeux, avoir été mère, comme c'est le cas de beaucoup d'entre elles, n'est pas un gage de compétences suffisant, contrairement à ce que l'on entend souvent sur la scène politique et publique.

Ne nous y trompons pas, la résistance est une donnée intrinsèque au processus de professionnalisation. Nous l'avons vu avec Lang (2001), la position de chaque acteur influence sa perception du processus de professionnalisation et son implication. Comme dans bien d'autres domaines de la vie, la résistance au changement dans le domaine professionnel est une forme de défense naturelle. Les évolutions entraînent pour le praticien confirmé la crainte de se retrouver dans la position inconfortable du novice et bouscule, nous l'avons évoqué, la culture professionnelle. Néanmoins celle-ci va devoir évoluer, car la modularisation de la formation n'en est ici qu'à ses balbutiements.

Le phénomène de changement de la formation que l'on commence à percevoir traduit la prise de distance avec la pratique rendue nécessaire par le processus de professionnalisation. Selon Barbier (2006), comme nous l'avons exposé dans le cadre théorique, l'activité mentale sous-jacente à l'action est analysée, décortiquée et mise en discours. Elle fait l'objet d'une nouvelle rhétorique. Le développement de la formation et des savoirs suit le processus ; après la formalisation et la rationalisation il y a objectivation.

Selon Rey (2006), c'est pour contrebalancer les difficultés d'objectivation de la pratique, particulièrement à notre avis dans les métiers de l'humain, que le curriculum se construit à partir de compétences à développer.

Entre 2002 et 2009, l'équipe de formateurs de l'école et sa direction vont donc se confronter à un lourd travail de refonte du curriculum. De quatre domaines d'enseignement en 2002 avec trois stages à option, on passe à dix modules en 2008. Soulignons ici en italique les mots clefs de ce programme de formation :

« La formation professionnelle doit impérativement viser des *connaissances théoriques opératoires*, c'est-à-dire celles qui donnent du sens aux gestes spécifiques des éducateurs de l'enfance. Mais des mêmes professionnels doivent pouvoir intégrer de tels savoirs à *un ensemble de savoirs fondamentaux que partagent d'autres métiers de l'humain*. » (EEJE, 2008).

Nous sommes exactement à l'opposé des formations des années 1960. Celles où les cours de sociologie pouvaient être trop sociologiques pour des jardinières d'enfants. Lorsque trop de

⁷³ En référence à l'impact public du film *Le bébé est une personne* de Bernard Martino et Gilbert Lauzun diffusé à la télévision française en 1984.

connaissances pouvait détourner le professionnel de sa tâche. L'idée qui se matérialise ici, c'est que le professionnel doit connaître, non seulement les situations auxquelles il sera confronté, mais les dynamiques de transformation de celles-ci. La construction de la compétence professionnelle nécessite donc un angle de vue plus grand, plus large et surtout plus distancié pour ne pas seulement permettre la gestion de l'action, mais bien la création de l'espace d'action.

En terme de gestion des savoirs, cela se traduit par une inversion dans la formulation des savoirs à acquérir. En 2002, les domaines d'enseignement étaient formulés par des verbes d'action : *Connaître le jeune enfant* ou *situer et penser l'action*. Les cours, en terme de connaissances didactiques : *psychologie, sociologie, droit, situations de soins*, etc. En 2008, ce sont les modules qui sont formulés en terme de connaissances thématiques : *représentations sociales et représentations personnelles sur...*, ou *culture et société, famille en mutation* ou encore *la co-éducation : vers une solidarité éducative*. Et les buts d'apprentissage des modules (les cours n'étant pas détaillés) par des verbes d'action : *situer le panorama, observer, identifier, comprendre, formuler, etc.*

Autre changement, un point que nous avons peu abordé jusqu'ici : les stages. Jusqu'en 2002, nous l'avons vu, ils étaient déterminés par l'âge du groupe d'enfants et le type d'institution. Avec la modularisation et l'apparition des options, la façon d'envisager l'apport de la pratique a changé. Il a fallu chercher un nouveau rythme dans l'alternance pour être en cohérence avec les nouveaux programmes de formation et compléter la transformation du curriculum. Nous avons évoqué l'apparition des termes *hors-champ* ou *stage de découverte*, viennent aussi en 2^{ème} année le stage d'*expérimentation*, puis en troisième le *stage en responsabilité*. La mise en pratique n'est donc plus déterminée par un champ de connaissances liées à l'âge ou à la structure institutionnelle, mais bien au développement des compétences globales dans une perspective de développement professionnel.

En 2008 on ne parle d'ailleurs plus de stage, mais « d'heures de pratique professionnelle accompagnée ». Ces heures sont intégrées dans les modules, ce qui vient corroborer ce que soulignaient plusieurs auteurs cités dans ce mémoire : les nouvelles formations tendent à dépasser le clivage théorie/pratique, savoirs savants/savoirs professionnels. Tout comme Barbier (2006) le propose, la transformation identitaire passe désormais par *la transformation conjointe de l'acteur et de l'action* (2006, p. 72). Le terrain est désormais avec l'école un espace unique ou uni de développement de compétences. C'est un nouveau partage de l'espace d'apprentissage: on voit, par exemple, disparaître des formations les ateliers de technique de soins, qui comprenaient des exercices sur des mannequins poupons⁷⁴. C'est entièrement sur le terrain désormais que se fera la mise en pratique.

Quant aux acteurs de la formation, ils sont passés de l'enseignant des années 1960 à 1980, seul détenteur du savoir, au formateur dans les années 1990, organisateur de situations d'apprentissage pour devenir *les accompagnateurs du développement professionnel*. Sur les terrains de stage, la monitrice (1960-80) est devenue responsable de stage (1980-90), puis praticienne formatrice ou référente professionnelle. De plus en plus souvent, les professionnelles sont formées pour l'accompagnement. Même si, il faut le relever, à Genève le diplôme ES ne donne pas accès à la formation de praticienne formatrice qui est une formation post-grade. Un diplôme de niveau bachelor est nécessaire.

⁷⁴ Catalogue des cours 1998/99, Ecole d'éducateurs/trices du jeune enfant, *op.cit.*, pp. 15-16.

On observe donc, dans une forme adaptée à la formation des éducatrices, les amorces de solution avancées par Lessard et Tardif (2006, p. 29) pour dépasser le clivage théorie/pratique:

- Le développement de partenariat entre l'institut de formation et les milieux de pratique. Celui-ci existe, il est vrai, depuis longtemps dans la petite enfance, puisque le terrain était pour l'apprentissage de nurse le lieu de formation primaire. Néanmoins il a évolué dans ses formes avec le type de contrat qui unit le terrain et l'école.
- La revalorisation d'une approche « clinique en formation » et l'approche par les compétences. Nous avons déjà parlé des compétences, quant à la « clinique en formation », elle s'exprime dans la place prépondérante qui est faite dans chaque module à l'analyse de l'activité.
- La formation échappe au besoin de revaloriser des savoir-faire et des savoir-être, des savoirs pratiques et des savoirs d'expérience qui ont toujours occupé une place centrale. Néanmoins ils sont mis à pied d'égalité avec les savoirs savants, regroupés ensemble dans des modules de formation, comme des éléments désormais indissociables et complémentaires.
- On observe par contre la recherche d'un meilleur équilibre dans la constitution des corps professoraux en fonction du continuum fondamental-appliqué, recherche-formation, théorique-pratique. Le corps professoral de l'école s'est diversifié dans un mouvement d'ailleurs inverse à ce que propose Bourdoncle (2000) dans son analyse de la professionnalisation. En effet, à l'inverse des formations universitaires, celles des écoles supérieures ont d'abord eu une majorité d'enseignants issus de la pratique. Depuis quelques années l'école a vu augmenter le nombre et la proportion des enseignants issus du milieu universitaire ou de terrains professionnels hors champ engagés comme enseignants permanents.

Nous le voyons la modularisation est une transformation globale du curriculum, durable dans le temps et accompagnée de mesures structurelles. Elle n'est pas l'apanage de l'éducation de l'enfance, mais une forme contemporaine d'organisation et de conception qui se retrouve beaucoup dans les formations tertiaires. La modularisation en tant que concept d'organisation des formations répond à des objectifs de mobilité des apprenants. Elle se présente néanmoins ici dans sa forme la plus épurée, puisqu'elle ne permet pas aux futures professionnelles, pour l'instant, de choisir un cursus de formation en fonction de modules à choix ou d'école de formation. Les volées restent stables et tous les étudiants suivent les mêmes modules. A l'exception, il est vrai, des futurs assistants et assistantes socio-éducatifs qui, lorsqu'ils entreront en formation ES, pourront suivre une formation raccourcie (deux ans au lieu de trois).

La question qui restera est de savoir si, comme Troutot (1998) l'affirmait pour l'apparition du titre d'éducatrice du jeune enfant en 1994, l'apparition du titre d'éducatrice de l'enfance sera plus forte dans son aspect symbolique que dans son influence sur les pratiques. Suite à notre analyse de l'évolution de la formation, nous serions tentés de dire que celle-ci ne va pas

bouleverser les pratiques, mais tend, néanmoins, à former des professionnelles mieux armées pour vivre les inévitables changements qui surviendront sur les terrains professionnels dans les années à venir.

SYNTHÈSE

Les trois chapitres précédents proposent une analyse de l'évolution de la formation entre 1961 et 1998 au travers de la notion de curriculum. Le tableau suivant rend compte de ces évolutions et des spécificités significatives inscrites dans chaque curriculum. Il a été construit à partir des caractéristiques des mécanismes de transformations identifiées par le travail d'analyse et qui illustrent le plus le mouvement de professionnalisation de la formation.

On y retrouve donc plusieurs éléments mis en avant dans le cadre théorique, tels que : la durée, le type et le niveau de formation, mais également la nature des savoirs, la culture d'action éducative ou le statut des formateurs. L'objectif de cette synthèse graphique étant de permettre une lecture synthétique des résultats de l'analyse.

Caractéristiques des curriculums de formation entre 1961 et 1998							
	Jardinière d'enfants 1961-1978	Jardinière d'enfants 1979-1993	Nurse avant 1978	Nurse 1979-1984	Nurse 1984-1993	Educatrice du jeune enfant 1992-2006	Educatrice de l'enfance 2007-
Durée de la formation	2 ans	3 ans	1-2 ans	2 ans	3 ans	3 ans	3 ans
Type de formation	en école	en école	apprentissage	apprentissage	en école	en école	en école
Niveau du diplôme	supérieur non spécifié	ES	certificat d'apprentissage	Certificat cantonal	ES	ES	ES
Lieu de formation primaire	école	école	terrain	école	école	école	école
Equilibre théorie-pratique en nombre d'heures	dominance pratique	dominance théorique	dominance pratique	dominance pratique	dominance théorique	dominance théorique	dominance théorique
Lien entre savoirs disciplinaires et savoirs professionnels	non distingués	non distingués	non distingués	non distingués	non distingués	domaines d'enseig. distincts	unifiés dans les modules
Culture d'action éducative (Barbier, 2006)	culture de l'enseignement	culture de la formation	culture de l'enseignement	culture de l'enseignement	culture de la formation	culture de la formation	culture de la professionnalisation
Effet sur les savoirs	formalisation	formalisation et conceptualisation	faible formalisation	formalisation	formalisation et conceptualisation	rationalisation	objectivation
Statut de l'apprenant	élève	étudiant	apprenti	apprenti	étudiant	étudiant/apprenant	apprenant/acteur
Statut de l'enseignant	monitrice/ professeur	professeur/ enseignant	monitrice	professeur/ enseignant	professeur/ enseignant	enseignant/ formateur	formateur/ accompagnateur
Statut du formateur de terrain	monitrice	monitrice/ resp. de stage	monitrice	monitrice/ resp. de stage	monitrice/ resp. de stage	resp. de stage/ pratic. formatrice	pratic formatrice/ réf. professionnelle

Tableau 8: caractéristiques des curriculums

La notion de curriculum, telle que nous l'avons utilisée tout au long de ce mémoire, a été pensée pour analyser comment l'université a transformé ses cursus pour intégrer la formation professionnelle. Il est intéressant d'observer que des formations, comme celles d'éducatrices qui ont fait en quelques sortes un parcours inverse en passant de l'apprentissage à l'école supérieure, subissent des transformations semblables. Plus encore, ces formations sont riches de certaines traditions, comme l'alternance ou une forte représentativité des formateurs issus de la pratique, dont s'inspirent désormais les cursus universitaires de formation professionnelle. Enfin, il faut le souligner, le fait que le curriculum soit universitaire n'est pas

un gage d'une professionnalisation réussie ou achevée. Nous évoquons dans le cadre théorique la précision de Lenoir et Bouillier-Oudot (2006) disant que le curriculum n'est pas une fin en soi, mais bien un processus évolutif et questionnant. Ce n'est pas lui qui fait la professionnalisation, il est une clef d'analyse et de compréhension des effets de ce phénomène complexe (la professionnalisation) sur l'ensemble des composants de la formation.

Le curriculum nous aura en tout cas permis d'interroger l'évolution du rapport au savoir dans les formations aux métiers de la petite enfance. Il a mis en lumière la transformation de ce rapport qui lie l'apprenant au domaine de sa pratique, évoluant d'un agir pour savoir vers un savoir pour agir avec la volonté de trouver le bon équilibre théorie-pratique.

LA QUESTION DE LA TRANSFORMATION DU TERRAIN PROFESSIONNEL

L'année 2009 sera marquée par l'apparition d'un nouveau programme de formation. L'école est également en passe de changer d'identité. Officiellement, elle porte encore le nom lié à l'ancien titre : école d'éducatrice et d'éducateur du jeune enfant (EEJE), mais la spécificité « *jeune enfant* » est appelée à disparaître. Obstinément tournée vers l'avenir, la formation a pris l'évolution de la culture du savoir, des politiques de formation et de qualification à bras le corps pour continuer sa route.

Cette recherche l'a montré, la formation aux métiers de la petite enfance se sera, au long des cinq décennies décrites ici, totalement inscrite dans l'évolution vers la professionnalisation telle qu'ont pu l'analyser et la décrire les différents auteurs cités. L'étude de cette évolution donne clairement un premier élément de réponse au questionnement de départ : ni le passage raté vers la HES, ni la menace de prolétarianisation par la venue des CFC n'a arrêté la professionnalisation de la formation.

Si l'on définit la prolétarianisation de la profession par opposition au processus de professionnalisation, les métiers de la petite enfance semblent aussi y avoir échappé. Mais peut-être sommes-nous obligés de nous demander à nouveau ce que nous entendons par professionnalisation. Nous avons laissé supposer, dans le cadrage théorique, que l'aspect prestigieux rattaché à son acception anglo-saxonne pouvait ne pas trouver écho dans les professions socio-sanitaires. Bien sûr, beaucoup d'entre elles ont acquis un certain prestige en accédant à une formation qui conduit à la notion d'expertise et d'innovation. Mais cette accession a un prix : celui de la redéfinition et de la redistribution de l'activité.

Prenons ici le cas des éducateurs spécialisés. L'éducation spéciale étant considérée comme un domaine principal, cette formation est passée au niveau HES il y a un peu moins de dix ans. Or, en 2008, un Plan d'Etude Cadre (PEC) a été approuvé pour une formation d'éducateur social de niveau ES. Le PEC, ainsi que les informations disponibles sur Internet, laissent penser qu'il s'agit d'une formation *a priori* équivalente à celle des éducateurs spécialisés, il y a dix ans. Le plus surprenant c'est la phrase suivante : « La formation d'éducateur social ou d'éducatrice sociale s'acquiert dans une haute école spécialisée (HES) ou dans une école supérieure (ES) » (orientation.ch, 2009). Le canton de Vaud offre les deux formations, qui conduisent à travailler sur le même terrain, avec les mêmes bénéficiaires. Et, sur ce même terrain, on trouve encore les assistants socio-éducatifs (ASE) de niveau CFC. Qui sont ici les professionnels ?

Il faut donc nous rappeler que si le curriculum professionnel est en pleine voie de développement, il ne peut à lui seul résoudre les contraintes, les contradictions et les conditions du monde professionnel. La notion de compétence a conduit vers la construction de la formation autour du développement du professionnel dans la maîtrise autonome de son activité et de son environnement. Reste donc aux professionnelles de la petite enfance à se confronter à cet environnement changeant et évolutif, qui ne ressemble plus à ce qu'il était il y a 50 ans et probablement pas à ce qu'il sera dans autant d'années.

Nous l'avons évoqué, il existe actuellement à Genève plusieurs projets de loi concernant le taux d'encadrement. Le projet de motion 1721 déposé le 26 octobre 2006 propose de baisser les taux d'encadrement et d'adjoindre aux professionnelles des bénévoles, mères de famille, retraités et chômeurs. Avec, pour ces bénévoles, des modules de formation continue. Ce qui finalement reviendrait à découper l'activité entre les bénévoles (pas ou peu formés et surtout pas payés !), les assistants socio-éducatif (CFC) et les éducatrices.

Il est donc à peu près certain que l'activité a et va, comme la formation, continuer à évoluer. Beaucoup de professionnelles aujourd'hui notent qu'elle s'est complexifiée de par l'évolution de la population qui fréquente les crèches. Dans les années 1960, la majorité des enfants étaient issus des classes ouvrières, dans les années 1980 des classes moyennes. Dans les années 2000, le public s'est diversifié avec des populations hétérogènes dans leurs origines sociales, ethniques, culturelles et linguistiques. Et c'est sans compter avec le travail de prévention et de prise en charge des différents troubles que présentent une partie des jeunes enfants et qu'il est souvent trop tôt pour diagnostiquer formellement (troubles du comportement, troubles de la concentration, troubles relationnels, troubles du langage, etc.).

Les structures d'accueil ont aussi évolué : des crèches, jardins d'enfants et garderies indépendants les uns des autres, on est passé à l'*Espace de Vie Infantile (EVE)* qui regroupe parfois quatre modes de garde différents sous le même toit (crèche, garderie, jardin d'enfants, halte-garderie ou encore crèche de dépannage). La gestion administrative se centralise avec la constitution des réseaux par quartier et si le projet de longue date de la ville de Genève de municipaliser les institutions petite enfance est un jour effectif, la majorité des professionnelles du canton sera au bénéfice du statut de fonctionnaire. Et la liste des transformations du terrain professionnel n'est pas exhaustive. Nous l'avons dit en introduction et tout au long de ce mémoire, la professionnalisation est un processus de transformation qui touche tous les métiers de l'humain dans leur formation et leur structure et qui est né d'une évolution économique et sociale. Or cette évolution, ou mutation si l'on se réfère à Barbier (2006), n'est pas un état statique et est appelée à transformer encore le statut des activités humaines et de ceux qui les exercent.

Nous pourrions être tentée, devant la polysémie des termes, de chercher à distinguer le processus de *professionnalisation* du statut de *professionnel*. Mais sur la question des savoirs qui est centrale dans ce mémoire, ils ont la même signification. Celle que défendent les professionnels comme les formateurs du domaine de la petite enfance, face à l'*a priori* du sens commun : le développement de connaissances sophistiquées et complexes. Si, comme Lang (2001) le propose, chaque acteur est partie prenante du processus de professionnalisation, l'analyse présentée ici montre que la complexification de la formation y a joué pleinement son rôle et continue à le faire.

Ce mémoire n'a pas la prétention de juger ou d'apporter des éléments critiques sur la qualité de la formation. Il faudrait, pour cela, conduire un autre type d'analyse. Nous ne pouvons néanmoins manquer d'aborder la question de l'évolution des compétences puisqu'il s'agit de l'une des problématiques soulevées en introduction.

Mener cette recherche avait, entre autres, pour objectif de déconstruire mes préconceptions sur la qualité des formations passées et à venir. Des anciennes, l'on pense volontiers qu'elles étaient trop orientées vers la pratique et privées de savoirs conceptuels. Mais on leur reconnaît, d'autre part, des savoirs très spécialisés sur, par exemple dans le cas de la nurse, le tout petit enfant. Comme nous l'évoquions précédemment, ces savoirs spécialisés semblent

correspondre au développement de compétences que l'on craint de voir se perdre avec la disparition des spécificités des formations. Quant aux nouvelles formations, on pense volontiers qu'elles sont trop orientées vers des savoirs théoriques et conceptuels et, de plus en plus, éloignées des réalités de la pratique. La « perte » des ancrages disciplinaires et pratiques en faveur d'orientations thématiques et modulaires laisse à penser que les savoirs sont beaucoup plus fragmentés, plus globaux et moins spécifiques ou spécialisés.

L'analyse de l'évolution des formations montre que la question est beaucoup plus complexe. On ne peut simplement comparer les compétences de la nurse à celle de l'éducatrice de l'enfance, car le champ d'application des compétences professionnelles a lui aussi évolué. La question n'est donc pas tant de savoir si l'éducatrice de l'enfance a des compétences égales à celles de la nurse pour accueillir le tout petit, mais si elle aura celles lui permettant d'offrir un accueil de qualité dans les institutions telles qu'elles vont exister dans les années à venir. Cela peut paraître un raccourci confortable par rapport à la problématique évoquée dans l'introduction à propos de la perte de la spécificité *petite enfance*, mais elle traduit la volonté de prendre en compte une réalité complexe.

Nous l'avons évoqué une fois au cours de ce mémoire, il est difficile de dresser ici une liste exhaustive des savoirs ou des compétences nécessaires à l'exercice d'une activité. D'abord en raison du travail que cela représente, mais surtout parce que, si l'on veut analyser leur évolution, on ne peut figer ni les savoirs ni l'activité, qui sont soumis à des tensions, des évolutions et des influences réciproques. C'est pour cette raison que nous avons choisi plutôt d'analyser les mécanismes de changement.

Or, ces mécanismes ont mis en avant le passage de formations proposant des compétences et des savoirs spécialisés et spécifiques pensés pour une activité précise, vers des formations proposant des compétences et des savoirs élargis, pensés pour une activité caractérisée par des situations changeantes et dont il est difficile de prévoir l'évolution. A une autre échelle, on peut dire que l'activité change, mais que la tâche demeure. Faire un soin à l'enfant reste une tâche prescrite pour l'éducatrice de l'enfance, comme elle l'était pour la nurse, c'est sa conceptualisation qui évolue, le sens qu'on donne à l'acte dans la globalité de l'activité d'éducation.

Nous avons longuement évoqué dans ce mémoire la question de l'origine, de la nature et du lieu de formalisation des savoirs. La culture de la professionnalisation dans laquelle est entrée la formation sous-tend une nouvelle rhétorique qui se construit sur l'analyse de l'action et de l'activité cognitive sous-jacente (Rey 2006). Ce processus conduit à l'adoption de nouvelles pratiques de formation mais aussi professionnelles que sont l'autoanalyse des pratiques, la formation action, l'écriture sur les pratiques professionnelles, l'ingénierie des pratiques, la production d'outils personnalisés (Barbier 2006).

Les professionnelles sont de plus en plus souvent encouragées à prendre conscience de ces mécanismes cognitifs qui sous-tendent leurs actions et à analyser leurs pratiques au travers de divers supports ou formations. L'activité inclut de plus en plus une conscience des mécanismes et également des savoirs sous-jacents à la conduite et à l'amélioration de l'action professionnelle.

Nous évoquons la crainte d'une partie des professionnelles de perdre contact avec le terrain à force de pratiquer des heures d'analyse et de gestion de l'activité. Mais il existe également toute une frange de professionnelles qui investissent plus volontiers cette part de l'activité ou qui s'engagent, comme c'est le cas pour moi, vers des formations supérieures dans l'objectif d'enrichir leurs savoirs et par conséquent leur pratique. Ces dernières prennent souvent à la suite de leur formation des postes de cadres ou de formatrice dans le domaine. L'inverse est également valable, les professionnels (au masculin ici, car c'est souvent le cas des rares hommes de la profession) qui deviennent cadres, se forment pour leur poste et sont donc amenés vers une nouvelle vision de l'activité.

En parallèle à ce phénomène, le développement des passerelles entre les niveaux de formations devrait, à la longue, favoriser et faciliter l'accès des diplômés des écoles supérieures aux HES et aux universités. C'est en tout cas l'un des enjeux des nouvelles formations. Enfin, bien que leur cahier des charges ne le mentionne pas en tant que partie de leur mission, les formateurs de l'EJEE conduisent de plus en plus de projets de recherche avec la collaboration des collectivités, des professionnelles sur le terrain, parfois avec l'université ou, en tout cas, par le biais de formations universitaires.

Il est donc légitime d'espérer, comme nous l'évoquons au sujet d'une didactique de l'éducation, que ces différentes voies de développement de savoirs puissent un jour aboutir à la création d'un champ et/ou d'une équipe de recherche dans le domaine de l'éducation préscolaire.

CONCLUSION

J'évoquais, en introduction de ce mémoire la part d'implication personnelle qui existe dans le choix du sujet. Je ne peux conclure sans évoquer l'aspect, tout aussi personnel, de l'immense parcours dont ce travail de recherche est l'aboutissement. A bien y réfléchir, ce mémoire est l'expression de ma propre professionnalisation. En effet, il m'a permis de formaliser, rationaliser et objectiver des savoirs accumulés au long de mes cinq dernières années d'études. Certains sont apparents, comme l'ensemble des discours sur la professionnalisation, et d'autres beaucoup plus sous-jacents comme les questions des constructions identitaires ou de la didactique professionnelle et il a fallu en construire de nouveaux sur les questions des curriculums et de la nature des savoirs professionnels.

D'un point de vue moins personnel, clôturer une recherche nécessite un renoncement. En effet, celle-ci étant source de nouvelles connaissances, elle soulève de nouvelles questions, de nouveaux champs et rend d'autres paradigmes possibles. La conclusion implique donc d'accepter que l'on ne peut répondre à toutes les interrogations et qu'il faut laisser certaines problématiques partiellement irrésolues.

Ainsi, ce mémoire a interrogé les savoirs présents dans la formation des professionnelles de la petite enfance, mais il ne peut répondre à lui seul à la question des conséquences de la qualité de l'encadrement des jeunes enfants en collectivité. Nous avons soulevé cette problématique tout au long du développement de l'analyse, mais il n'était pas possible d'ouvrir un volet complet sur les études qui portent directement sur ce sujet. L'éducation préscolaire est en pleine massification et il est probable que nous ne mesurons pas encore l'ensemble des effets qu'elle a, à long terme, sur le développement affectif, social, scolaire et individuel des enfants.

Ce qui est à peu près sûr par contre, c'est que nous sommes à un tournant et que les choix en matière de politique, d'investissement, de formation et de développement institutionnel de l'éducation préscolaire auront un impact sur le fonctionnement de la société. Je ne peux m'empêcher d'espérer que ce mémoire, en exposant le développement et la complexification de la formation des professionnelles de l'enfance en presque 50 ans, puisse servir d'argument ou en tout cas de soutien à tous ceux qui défendent la qualité de l'accueil et de la prise en charge du jeune enfant en collectivité. A bien des points de vue la petite enfance mérite d'entrer pleinement dans les sciences de l'éducation; elle implique des paradigmes identiques à ceux de l'enseignement: celui du capital humain, celui de la construction identitaire, des conditions de l'apprentissage, de la construction des groupes sociaux, de l'interculturalisme et de la multiculturalité, de l'égalité des chances, du genre, etc.

Nous avons vu que les curriculums de formations professionnelles, qu'ils soient ou non de niveau universitaire, sont toujours pensés dans le soucis de recherche le meilleur équilibre entre théorie et pratique, entre les connaissances scientifiques et expérientielles qui contribuent à former le professionnel.

Quant à la définition du *professionnel*, au bout de ce long parcours de recherche j'aurai tendance à retenir cette part de la définition du niveau 5 du Cadre Européen des Certifications (CEC) qui parle de la conscience que l'on a de la limite de nos savoirs. Le professionnel se définit par sa capacité à construire des réponses à des situations toujours nouvelles, en puisant

dans des savoirs multiples, complexes et diversifiés et en repoussant sans cesse sa propre ignorance.

« Education - Ce qui manque à l'ignorant pour reconnaître qu'il ne sait rien »

Albert Brie

BIBLIOGRAPHIE :

- Audelot, O. & Guibert, L. (1997). Métiers ou professions « expertes » pour la petite enfance. In : S. RAYNA & F. DAJEZ (Ed.), *Formation, petite enfance et partenariat* (pp. 33-62). Paris : INRP – L'Harmattan,
- Auzou-Riandey, D. & Moussy, B. (2007). *Les enjeux du métier d'éducateur de jeunes enfants, origine, évolution, actualité*. Issy-Les-Moulineaux: ESF
- Barbier, J.-M. (2006). Les voies nouvelles de la professionnalisation. In Y. Lenoir, & M.-H. Bouillier-Oudot (Ed.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation* (pp. 67-81). Sainte-Foy : Presse de l'Université Laval.
- Bovolenta, M. (2007). *Du Rapport Meyer à l'exclusion de la formation d'éducatrice de la petite enfance de la filière HES*. [version électronique] Travail de Certificat. Université de Genève. Consulté le 16 décembre 2008 dans :
http://www.unige.ch/etudes-genre/Certificatformationcontinue/Memoires/Michela_Bovolenta_Memoire.pdf
- Bosse-Platière, S., Dethier A., Fleury C. & Loutre-Du Pasquier, N. (1995/2001.) *Accueillir le jeune enfant : quelle professionnalisation ?* Ramonville Sainte-Agnes : Erès.
- Bourdoncle, R. (2000). Autour des mots « professionnalisation, forme et dispositifs ». *Recherche et formation*, 35. 117-132.
- Bronckart, J.-P. & Chiss, J.-L. *Didactique*, Encyclopédie Universalis en ligne, consulté le 15 novembre 2009 dans :
<http://www.universalis.fr/encyclopedie/C020095/DIDACTIQUE.htm>
- Cazzola, B. (1999). *De l'hygiénisme à la pédagogie: Quelques éléments de réflexion sur l'émergence de la pédagogie dans les crèches genevoises et regards sur l'influence des pédagogie d'hier sur nos pratiques d'aujourd'hui*. Mémoire de fin d'étude. Ecole d'éducatrice du jeune enfant de Genève.
- Chaplain, D.-L. & Custos-Lucidi, M.-F. (2001 /2005). *Les métiers de la petite enfance : des professions en quête d'identité*. Paris : La Découverte et Syros/ La Découverte.
- Detry Berbier-Cueil, L. & Belhassen, V. (2001) Educateur du jeunes enfants : un métier à l'épreuve vivantes des liens. *enfances & PSY* 15/3, 146-151.
- Guise, E. (2001). Apprend-on à jouer aux professionnels ? *Enfance et Psy*, 28/3, 126-132.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (Ed.). (2009). *Savoirs en (trans)formation: au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*. Bruxelles: de Boeck.

- Kunz-Félix M., (1998) *L'éducation du jeune enfant à la lumière des théories didactiques : les enjeux de la relation éducateur du jeune enfant - enfant - objet d'apprentissage dans une démarche réflexive sur l'action éducative*. Mémoire de licence, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Lalive, (2006, 3 novembre). Pas besoin d'être bardé de diplômes pour savoir torcher des enfants, *La Tribune de Genève*, p. 29. (Quotidien suisse édité à Genève), Edipresse Publications SA.
- Lenoir, Y. & Bouillier-Oudot M.-H. (Ed.) (2006). *Savoirs professionnels et curriculum de formation* Sainte-Foy : Presse de l'Université Laval.
- Lessard, C. & Tardif, M. (2006). La nature et la place d'une formation professionnelle selon les conceptions de l'université. In Y. Lenoir, & M.-H. Bouillier-Oudot (Ed.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation* (pp. 27-65). Sainte-Foy : Presse de l'Université Laval.
- Lang, V. (2001). Les rhétoriques de la professionnalisation. *Recherche et Formation*, 38, 95-117.
- Laot, F.F. (2009). Formateur d'adultes et diffusion de la notion de rapport au savoir: Approche socio-historique. In R. Hofstetter & B. Schneuwly, (Ed.). *Savoirs en (trans)formation: au cœur des professions de l'enseignement et de la formation* (pp. 163-184). Bruxelles: de Boeck.
- Lussi Borer, V. (2009). les savoirs: un enjeu crucial de l'institutionnalisation des formations à l'enseignement. In R. Hofstetter & B. Schneuwly, (Ed.). *Savoirs en (trans)formation: au cœur des professions de l'enseignement et de la formation* (pp. 41-58). Bruxelles: de Boeck.
- Mckenzie, Oth, L. (2002) *La crèche est rentable c'est son absence qui coûte*. [version électronique] Genève: Département des finances du canton de Genève. Service de la promotion de l'égalité entre homme et femme. Etat de Vaud, Département de l'économie. Bureau de l'égalité entre les femme et les hommes. Consulté le 16 décembre 2008 dans: <http://www.egalite.ch/creche-rentable.html>
- Menetrey, S. (12 mars 2008). L'absurdité des crèches cinq étoiles, Glocal, *Largeur.com*, [page Internet]. Genève. Consulté le 16 décembre 2008 dans: <http://largeur.com/printArt.asp?artID=2559>
- Meunier, Y. & Chétoui, D. (2003). *Les éducateurs de jeunes enfants: Une identité professionnelle en évolution?* Paris: L'Harmattan.
- Merhan F., Ronveaux C. & Vanhulle S. (Eds.), (2007). *Alternance en formation. Raison éducative*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Meyer, G. Spack, A. & Schenk S. (2002). Politique de l'éducation préscolaire et de l'accueil socio-éducatif de la petite enfance en Suisse. *Cahier de l'EESP 33*. Lausanne: EESP

Schubauer-Leoni, M., Munch, A.-M., Kunz-Félix, M. (2002). Comprendre les pratiques professionnelles dans les institutions de la petite enfance: intérêt de l'approche didactique. *Les dossiers des sciences de l'éducation*. Toulouse 7, 21-31

Neyrand, G. (2002). L'évolution du regard sur le lien parental. Approche socio-historique de la petite enfance. *Médecine & Hygiène / Devenir* 21/1, 27-55.

Plan d'étude cadre d'éducatrice sociale ES, consulté le 26 novembre 2009, dans :
http://savoirsocial.ch/formation-continue/ecoles-superieures/def_pec_education_sociale_2007_12_21.pdf

Prost, A. (1996). *Douze leçons sur l'histoire*. Edition du Seuil. Paris

Rapport de la commission de l'enseignement supérieur chargée d'étudier la proposition de motion de Mmes Marie-Françoise de Tassigny, Fabienne Bugnon, Marie Thérèse Engelbert, Janine Hagmann, Jeannine Haller et Alexandra Gobet concernant l'intégration de la profession d'éducatrice et d'éducateur du jeune enfant dans la future HES santé social. Secrétariat du grand conseil, M1233-A, date de dépôt : 9 mars 1999, Messagerie. Consulté le 20 mai 2009 sous :
<http://www.geneve.ch/grandconseil//data/texte/M01233A.pdf>

Rey, B. (2006). Les compétences professionnelles et le curriculum : des réalités conciliables ? In Y. Lenoir, & M.-H. Bouillier-Oudot (Ed.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation* (pp. 83-107). Sainte-Foy : Presse de l'Université Laval.

Renevey Fry, C. (2001). *Pâtamodlé: L'éducation des plus petits, 1815-1980*. Genève: Service de la recherche en éducation et Musée d'ethnographie.

Richard-De Paolis P., Troutot P.-Y., Gaberel P.E., Kaiser, C., Meyer, g., Pavillard, S., Pecorini, M. & Spack, A. (1995). *Petite Enfance en Suisse romande.*, Lausanne: Réalités Sociales

Schubauer-Leoni M.-L. , Munch A.-M., Kunz-Félix M. (2002). Comprendre les pratiques professionnelles dans les institutions de la petite enfance : intérêt de l'approche didactique. In Trinquier & Zerbato-Poudou (Ed.), *Les préscolarisation en question : questions sur les pratiques* (les dossiers des sciences de l'éducation N°7/2002, pp. 21-31) Toulouse : Presses Universitaire du Mirail.

Troutot. P.-Y. (1998, octobre) *Les transformations des métiers de la prime éducation: le mouvement de la professionnalisation Genève: 1950-2000*. Ecole d'éducatrice et d'éducateurs du jeune enfant. Centre de professions de la santé et de la petite enfance. Genève: Etude & Document 1

Verba D.(2003/2006). *Le métier d'éducateur de jeunes enfants*, (3^e édition, rev. et aug.) Paris : La Découverte

Sites internet:

Association genevoise des éducateurs-trices du jeune enfant, site officiel, consulté le 21 novembre 2009 dans :

http://www.ageje.com/Ageje/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1

Confédération suisse, Loi fédérale sur la formation professionnelle (LFPr), du 13 décembre 2002 (état le 1^{er} janvier 2008). consulté le 15 novembre 2009 dans :

<http://www.admin.ch/ch/f/rs/4/412.10.fr.pdf>

Encyclopédie Larousse en ligne, consulté le 15 novembre 2009 dans :

<http://www.larousse.fr/encyclopedie>

Portail des métiers de la santé et du social :Un métier: Puéricultrice, consulté le 18 août 2009 dans:

<http://www.metiers.santesolidarites.gouv.fr/metiers-puericultrice-81.html>

Portail des métiers de la santé et du social: Un métier: éducateur de jeunes enfants, consulté le 18 août 2009 dans:

http://www.metiers.santesolidarites.gouv.fr/metiers-educateur_jeunes_enfants-122.html

Office Fédéral de la Formation Professionnelle et de la Technologie (OFFT): Plan d'Etude Cadre (PEC) Educatrice de l'enfance ES / Educateur de l'enfance ES. consulté le 12 octobre 2009 dans :

<http://www.bbt.admin.ch/bvz/hbb/index.html?detail=1&typ=rlp&lang=fr&item=20&abfragen=Chercher>

Orientation.ch, Profession éducateur social /éducatrice sociale, description, consulté le 7 décembre 2009 dans :

<http://www.orientation.ch/dyn/1109.aspx?id=629&searchsubmit=true&search=%C3%A9ducateur>

Orientation scolaire et professionnelle, Administration, Canton de Vaud, thème : formation, éducateur social / éducatrice sociale, consulté le 7 décembre 2009 dans :

<http://www.vd.ch/fr/themes/formation/orientation/choisir-une-profession/zoom-sur-les-metiers/liste-des-emissions/educateur-social-educatrice-sociale/>

Site officiel de l'Etat de Genève, Législation genevoise, Règlement fixant le statut du corps enseignant HES (RStCE-HES), B5 10.16, consulté le 14 octobre 2009 dans le site officiel de l'état de Genève : http://www.ge.ch/legislation/rsg/f/s/rsg_b5_10p16.html

Site officiel de l'Etat de Genève, Législation genevoise, Règlement fixant le statut des membres du corps enseignant primaire, secondaire et tertiaire ne relevant pas des hautes écoles B5 10.04 (RStCE) consulté le 14 octobre 2009 dans le site officiel de l'état de Genève : http://www.ge.ch/legislation/rsg/f/s/rsg_b5_10p16.html

ANNEXES

Annexe 1 :

Compétences attendues d'une éducatrice ou d'un éducateur du jeune enfant

L'EJE est un-e généraliste en services éducatifs qui intervient auprès d'enfants de 0-5 ans.
Dans l'exercice de son activité professionnelle l'EJE devrait être capable de:

- 1° Créer un milieu de vie propice au développement physique, psychomoteur, cognitif, langagier, socio-affectif et moral de l'enfant et assurer les services éducatifs quotidiens: agir de façon sécuritaire, établir une relation affective, fournir des aides appropriées à l'enfant, prendre soin de son bien-être, répondre à ses besoins vitaux (manger, dormir, être en santé, grandir, se développer), etc.
- 2° Observer le comportement d'un enfant, analyser ses besoins particuliers (biologiques, psychologiques, sociaux et culturels) et les situer au regard de son développement global. Identifier et comprendre les besoins spéciaux liés à des troubles du développement ou à des handicaps spécifiques
- 3° Définir les actions éducatives à adopter avec l'enfant et les inscrire dans une perspective psychopédagogique explicite (histoire des idées éducatives, projet pédagogique de l'institution, etc.)
- 4° Concevoir, organiser, animer et évaluer des activités éducatives favorisant le développement global de l'enfant, sa socialisation et son entrée dans la culture. Intervenir de manière spécifique au niveau des premiers apprentissages (contenus) et de la dynamique du groupe d'enfants (gestion des interactions) avec maîtrise de didactiques spécifiques
- 5° Analyser le contexte de vie familiale et sociale des enfants confiés et établir une relation de partenariat avec les parents et les autres personnes ressources (professionnels de l'enfance) afin qu'il y ait concertation sur les interventions à effectuer auprès des enfants et continuité éducative entre les différents milieux de vie de l'enfant
- 6° Participer activement et de façon régulière au travail d'équipe avec ses collègues (ce qui requiert une grande capacité d'écoute, de l'ouverture d'esprit, de la créativité et un sens de l'organisation) et se donner les moyens d'assumer ses responsabilités éducatives au niveau de l'engagement personnel, institutionnel et professionnel
- 7° Situer sa pratique professionnelle dans son développement historique et dans le contexte institutionnel de l'éducation sociale (éducation préscolaire, école enfantine, éducation spécialisée). Participer à la construction de la continuité éducative avec le milieu scolaire et les institutions de l'éducation spécialisée en collaboration avec les autres professionnels de la prime éducation
- 8° Organiser et gérer un service de garde d'enfants et de prime éducation de manière autonome et responsable en l'inscrivant dans son contexte social, économique et politique

Annexe 2:

Résumé des documents tirés des archives de
l'Ecole d'éducatrices et d'éducateurs du jeune enfant.

1963 :

1. Extrait d'un encart de journal, sans référence ni date, concernant le débat sur les crèches.
2. Plan provisoire pour la deuxième année d'étude de l'école de jardinières d'enfants 17 mai 1963
3. Projet pour le certificat complémentaire d'éducatrice pour enfants malades et hospitalisés.
4. Examen d'admission pour l'école de jardinières d'enfants.

1964 :

1. Déroulement de la séance d'ouverture des cours du vendredi 9.10. 1964
2. Procès-verbal de la séance d'ouverture du vendredi 9.10. 1964

1966 :

1. Rapport d'activité : année scolaire 1965-1966

1968:

1. Procès verbal de la séance du comité: 6 décembre 1966
2. Programme de l'école de jardinières d'enfants, daté à la main de janvier 1968.

1969:

1. Procès verbal « bureau » du 25 janvier 1969

1970:

1. Motion de M, Gautier invitant le Conseil d'Etat à créer un statut cantonal des nurses et des jardinières d'enfants. [n°3507], mémorial du Grand Conseil 29.05. 1970 (soir)

1971

1. Question écrite de M. Robert Wicky, Secrétariat du Grand-Conseil [1217], 25.08.1971
2. Rapport de fin d'année scolaire de l'Ecole de jardinières d'enfants: 1970-1971
3. Procès-verbal du colloque du Service Santé de la Jeunesse, 19.09.1971
4. Procès verbal du colloque des professeurs: 30.09.1971

1972

1. Rapport de la commission chargée d'examiner la motion de M. André Gautier invitant le Conseil de l'Etat à créer un statut cantonal des nurses et jardinières d'enfants(N°3507-A), 16 juin 1972 (soir)

1973

1. Rapport du Conseil d'Etat sur la motion de M. André Gautier invitant le Conseil d'Etat à étudier la possibilité d'édicter un règlement sur la formation professionnelle des nurses. (N°3507-B). Mémorial du Grand Conseil , 21.12.1973 (soir)
2. Rapport du Département du commerce de l'industrie et du travail, chargé d'étudier une motion du Grand Conseil sur le règlement de la formation des jardinières d'enfants.

1974

1. Deuxième rapport du Conseil d'Etat sur la motion de M. André Gautier invitant le Conseil d'Etat à étudier la possibilité d'appliquer certains règlement à la formation des jardinières d'enfant. (n 3507-C), mémorial du Grand Conseil, 26.04. 1974
2. Département du commerce du travail et de l'industrie, note du secrétaire général au Directeur de l'office d'orientation et de formation professionnelle, au sujet des la question écrite de M. Grob, député sur la possibilité de créer un diplôme de puéricultrice (juillet 1974)
3. Réponse du Conseil d'Etat à la question écrite de M. Grob. Secrétariat du Grand Conseil (1538) 31.07.1974
4. Article de journal (sans date), évoquant la remise des diplômes des jardinières d'enfants .
5. Procès verbal de la réunion des présidents et directrices de crèche qui accueillent des stagiaires. 28 mai 1974
6. Programme de l'école de Jardinières d'enfants (sans date), situer vers 1974 dans les archives.
7. Vœux et suggestions exprimés par les élève de 2^{ème} années de l'école de jardinières d'enfants à propose d'une éventuelle réorganisation de l'école en 3 ans. (sans date), situé vers 1974 dans les archives. .
8. Règlement concernant la formation des nurses du 16 janvier 1974.

1976

1. Réunion des professeurs, Ecole de jardinières d'enfants: 9 juin 1976

1977

1. Réunion des professeurs, Ecole de jardinières d'enfants: 9 mars 1977

1978

1. Réunion des professeurs, Ecole de jardinières d'enfants: 12 avril 1978
2. Dépliant, sans date, présentant la petite maisonnée, pouponnière de Genève et Ecole de Nurses.

1982

1. Rapport d'activité de l'ESP (Ecole d'études sociales et pédagogique de Lausanne) 1981-1982.
2. Synthèse du travail de la commission d'apprentissage des nurses entre juin 1975 et nov. 1982

1983

1. Définition par le SPJ des objectifs visés par les branches d'enseignement sans auteur.
2. Question d'examen de diététique de première année de la formation de nurses.
3. Description du contenu et déroulement du cours de psychomotricité, pratique et théorie, par l'enseignante. Octobre 1983
4. Procès-verbal d'une séance de l'équipe de prévention et des fédérations et associations au SPJ 26 octobre 1983.
5. Procès-verbal n°1 du groupe de travail « formation des nurses: 9 novembre 1983.
6. Description du contenu de la formation de diététique donnée aux nurses, par l'enseignante (sans date).
7. Extrait du règlement concernant l'apprentissage des nurses du 16 janvier 1974 .

1984

1. Rapport du groupe de travail sur la formation des nurses août 1984

1985

1. Tableau manuscrit comparatif entre la formation des nurses de l'époque et celle souhaitée. Sans auteur
2. Listing manuscrit des heures et domaines d'enseignement de la formation de nurse 1^{ère} et 2^{ème} année, sans date, ni auteur.

1986

1. Information du Conseil d'Etat aux membres de la commission de l'enseignement et de l'éducation. 7.04.1986
2. Document manuscrit, sans date, ni auteur, qui liste la répartition des cours nécessaires dans une formation sur trois ans pour les nurses.
3. Document manuscrit, sans auteur ni date, présentant un bref historique de la formation de nurse, avec les dates importantes entre 1915 et 1984.

1990-2008

Catalogue des cours de l'école de la petite enfance puis de l'école d'éducatrices et d'éducateur du jeune enfant : 1992, 1993, 1994 , 1998 , 2002 et 2008.

Annexe 3:

Extrait du Plan d'Etude Cadre (PEC) Educatrice de l'enfance ES / Educateur de l'enfance ES (pp. 30-33)

9.2 Descripteurs définissant les niveaux du Cadre Européen des Certifications professionnelles CEC

Chacun des huit niveaux est défini par un ensemble de descripteurs indiquant les acquis de l'apprentissage attendus d'une certification de ce niveau quel que soit le système de certification.			
	Savoirs	Aptitudes	Compétences
	<i>Dans le cadre du CEC, les savoirs sont décrits comme étant théoriques ou factuels.</i>	<i>Dans le cadre du CEC, les aptitudes sont décrites comme étant cognitives (utilisation de la pensée logique, intuitive et créative) et pratiques (fondées sur la dextérité ainsi que sur l'utilisation de méthodes, de matériels, d'outils et d'instruments)</i>	<i>Dans le cadre du CEC, les compétences sont décrites en terme de prise de responsabilité et d'autonomie.</i>
Niveau 1 Acquis de l'apprentissage correspondant au niveau 1 :	<ul style="list-style-type: none">• savoirs généraux de base	<ul style="list-style-type: none">• aptitudes de base pour effectuer des tâches simples	<ul style="list-style-type: none">• travailler ou étudier sous supervision directe dans un cadre structuré
Niveau 2 Acquis de l'apprentissage correspondant au niveau 2 :	<ul style="list-style-type: none">• savoirs factuels de base dans un domaine de travail ou d'études	<ul style="list-style-type: none">• aptitudes cognitives et pratiques de base requises pour utiliser des informations utiles afin d'effectuer des tâches et de résoudre des problèmes courants à l'aide de règles et d'outils simples	<ul style="list-style-type: none">• travailler ou étudier sous supervision avec un certain degré d'autonomie

<p>Niveau 3</p> <p>Acquis de l'apprentissage correspondant au niveau 3 :</p>	<ul style="list-style-type: none"> • savoirs couvrant des faits, principes, processus et concepts généraux, dans un domaine de travail ou d'études. 	<ul style="list-style-type: none"> • gamme d'aptitudes cognitives et pratiques requises pour effectuer des tâches et résoudre des problèmes en sélectionnant et appliquant des méthodes, outils, matériels et informations de base 	<ul style="list-style-type: none"> • prendre des responsabilités pour effectuer des tâches dans un domaine de travail ou d'études • adapter son comportement aux circonstances pour résoudre des problèmes
<p>Niveau 4</p> <p>Acquis de l'apprentissage correspondant au niveau 4 :</p>	<ul style="list-style-type: none"> • savoirs factuels et théoriques dans de larges contextes dans un domaine de travail ou d'études 	<ul style="list-style-type: none"> • gamme d'aptitudes cognitives et pratiques requises pour imaginer des solutions à des problèmes spécifiques dans un domaine de travail ou d'études 	<ul style="list-style-type: none"> • s'autogérer dans la limite des contextes de travail ou d'études généralement prévisibles mais susceptibles de changer • superviser le travail habituel d'autres personnes, en prenant certaines responsabilités pour l'évaluation et l'amélioration des activités liées au travail ou aux études
<p>Niveau 5</p> <p>Acquis de l'apprentissage correspondant au niveau 5 :</p>	<ul style="list-style-type: none"> • savoirs étendus, spécialisés, factuels et théoriques dans un domaine de travail ou d'études, et conscience des limites de ces savoirs 	<ul style="list-style-type: none"> • gamme étendue d'aptitudes cognitives et pratiques d'expertise pour imaginer des solutions créatives à des problèmes abstraits 	<ul style="list-style-type: none"> • gérer et superviser dans des contextes d'activités professionnelles ou d'études où les changements sont imprévisibles • réviser et développer ses performances et celles des autres

<p>Niveau 6</p> <p>Acquis de l'apprentissage correspondant au niveau 6 :</p>	<ul style="list-style-type: none"> • savoirs approfondis d'un domaine de travail ou d'études requérant une compréhension critique de théories et de principes 	<ul style="list-style-type: none"> • aptitudes avancées, en faisant preuve de maîtrise et de sens de l'innovation, pour résoudre des problèmes complexes et imprévisibles dans un domaines spécialisé de travail ou d'études 	<ul style="list-style-type: none"> • gérer des activités ou des projets techniques ou professionnels complexes, incluant des responsabilités au niveau de la prise de décisions dans des contextes professionnels ou d'études imprévisibles • prendre des responsabilités en matière de développement professionnel individuel et collectif
<p>Niveau 7</p> <p>Acquis de l'apprentissage correspondant au niveau 7 :</p>	<ul style="list-style-type: none"> • savoirs hautement spécialisés, dont certains sont à l'avant-garde du savoir dans un domaine de travail ou d'études, comme base d'une pensée originale • conscience critique des savoirs dans un domaine et à l'interface de plusieurs domaines 	<ul style="list-style-type: none"> • aptitudes spécialisées pour résoudre des problèmes en matière de recherche et/ou d'innovation, pour développer de nouveaux savoirs et de nouvelles procédures et intégrer les savoirs de différents domaines 	<ul style="list-style-type: none"> • gérer et transformer des contextes professionnels ou d'études complexes, imprévisibles et qui nécessitent des approches stratégiques nouvelles • prendre des responsabilités pour contribuer aux savoirs et aux pratiques professionnels et/ou pour réviser la performance stratégique des équipes

<p>Niveau 8</p> <p>Acquis de l'apprentissage correspondant au niveau 8 :</p>	<ul style="list-style-type: none"> • savoirs à la frontière la plus avancée d'un domaine de travail ou d'études et à l'interface de plusieurs domaines 	<ul style="list-style-type: none"> • aptitudes et techniques les plus avancées et les plus spécialisées et maîtrise des techniques liées, y compris en matière de synthèse et d'évaluation, pour résoudre des problèmes critiques de recherche et/ou d'innovation et pour étendre et redéfinir des savoirs existants ou des pratiques professionnelles 	<ul style="list-style-type: none"> • démontrer un niveau élevé d'autorité, d'innovation, d'autonomie, d'intégrité scientifique ou professionnelle et un engagement soutenu vis-à-vis de la production de nouvelles idées ou de nouveaux processus dans un domaine d'avant-garde de travail ou d'études, y compris en matière de recherche
--	---	---	--