DOSSIER D'ÉTUDE

239

Collection des documents de travail de la Cnaf

Les modes d'accueil ponctuel : professionnelles, parents et enfants au défi de la flexibilité

Pascale Garnier
Anne-Lise Ulmann
Catherine Bouve
Sophie Odena
Carmen Sanchez

2025

Ce dossier d'étude ne reflète pas la position de la Cnaf
et n'engage que leurs auteur(e)s

Pour toutes informations Anne-Claire Collier
anne-claire.collier@cnaf.fr

Maquettiste Ysabelle Michelet
ISSN 2402-7286
Cnaf - 32 avenue de la Sibelle
756685 Paris Cedex 14

SOMMAIRE

AVANT PROPOS 3

INTRODUCTION 4

1. LE TRAVAIL D'ENQUÊTE : TERRAINS ET MÉTHODOLOGIE 7

1.1 Présentation des terrains d'enquête 7
1.1.1 Diversité territoriale des modes d'accueil enquêtés 8
1.1.2 Les caractéristiques des modes d'accueil enquêtés 10

1.2 Le travail d'enquête réalisé 11

2. MISE EN PERSPECTIVE HISTORIQUE ET ACTUALITÉ DES MODES D'ACCUEIL PONCTUEL 13

2.1 Retour sur des catégories historiques : « garde » et « accueil » des jeunes enfants 13

2.2 Développement, déclin et renaissance des haltes-garderies 14
2.2.1 Le développement des haltes-garderies (1960-2000) 14
2.2.2 Le déclin des haltes garderies depuis les années 2000 16
2.2.3 Le développement des babybus et des garderies éphémères 17

2.3 L'actualité des modes d'accueil ponctuel 20

2.4 La « flexibilité » : du monde du travail au monde de la petite enfance ? 22

3. L'ANCRAGE LOCAL DES MODES D'ACCUEIL PONCTUEL 24

3.1 Des modalités de fréquentation : souplesse d'inscription et contraintes de places 25

3.2 Travail en réseau et partenariats : des écosystèmes locaux 28
3.2.1 Les garderies éphémères : des intégrations différentes à partir de centres sociaux 29
3.2.2 La halte-garderie municipale : un travail en partenariat, vecteur de sens 32
3.2.3 La halte-garderie associative, bien ancrée dans la politique petite enfance de la ville 34
3.2.4 Le multi-accueil : un projet pour et avec les habitants 35

3.3 Travail en partenariat et orientation des familles 37

4. DES « MIETTES » D'ACCUEIL ? LA FLEXIBILITÉ DU CÔTÉ DES MÈRES 39

4.1 À défaut d'une crèche ? L'externalisation de la garde en question 39
4.1.1 Quand la fréquentation d'un MAP se combine avec une activité professionnelle 40
4.1.2 S'occuper de ses enfants avant de retrouver une vie professionnelle 42
4.1.3 C'est la mère qui garde : un futur professionnel à plus ou moins long terme 44
4.1.4 Des mères migrantes, les difficultés d'une conciliation 45
4.1.5 Une activité professionnelle mise en veille pour assurer « l'instruction en famille » 46
4.1.6 Conclusion sur les rapports à l'activité professionnelle et fréquentation d'un MAP 47

4.2 Temporalités du point de vue des mères : du « temps pour soi » ? 48

4.3 Confier son enfant à des inconnues : les chemins de la confiance 50
4.3.1 En Garderie éphémère nord : une confiance qui se construit dans des relations de proximité 51
4.3.2 En Halte-garderie municipale : des liens de confiance mêlant statut et hospitalité des professionnelles 52
4.3.3 À la Garderie éphémère Sud, des formes de confiance hybride relationnelle et institutionnelle 54

4.4 Les pères dans l'ombre des mères ? 55

5. UNE FLEXIBILITÉ DE L'ACTIVITÉ DES PROFESSIONNELLES 57

5.1 Des trajectoires professionnelles contrastées 58

5.2 S'adapter à « tout public » 60

5.3 Un travail moins « routinier » qu'en crèche 63

5.4 Les ressources de la flexibilité du travail en Modes d'accueil ponctuel 65

5.4.1 Un projet « porteur » : des professionnelles mobilisées 65
5.4.2 Une mobilité optimisée en garderie éphémère 66
5.4.3 Des outils pour réfléchir sur les pratiques et faire équipe en halte-garderie municipale 68
5.4.4 L'accueil des parents et des enfants : division du travail et complémentarité en multi-accueil 69
5.4.5 Une flexibilité individuelle et collective des pratiques professionnelles 71

6. DU CÔTÉ DES ENFANTS : APPRENDRE À S'ADAPTER 71

6.1 Apprendre à « se séparer » : mères et enfants en miroir des normes sociales 72

6.1.1 Le rituel d'un « au revoir » à l'enfant 73
6.1.2 « Déconstruire » des conceptions de l'adaptation, en garderie éphémère 76
6.1.3 La séparation : un travail sur soi des mères et des enfants 78
6.1.4 Avec et sans co-présence mère-enfant : des possibilités de passerelles 80

6.2 Du point de vue des parents : « besoin » de l'enfant et « préparation » à l'école 83

6.2.1 Conclusion sur les attentes des mères pour leur enfant 87

6.3 L'horizon de l'entrée en maternelle du point de vue des professionnelles 88

6.4 Quand les mères s'approprient des pratiques des modes d'accueil ponctuel 91

CONCLUSION 96

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES 100

ANNEXE ENTRETIENS AVEC LES PROFESSIONNELLES ET LES PARENTS 107

1. GARDERIES ÉPHÉMÈRES 107

Tableau des entretiens avec les acteurs locaux et professionnelles des garderies éphémères 107
Tableau des entretiens parents de la garderie éphémère nord 107
Tableau des entretiens parents de la garderie éphémère sud 108

2. HALTE-GARDERIE MUNICIPALE 108

Tableau des entretiens acteurs locaux et personnels de la halte-garderie municipale 108
Tableau des entretiens parents de la halte-garderie municipale 109

3. HALTE-GARDERIE ASSOCIATIVE 109

Tableau des entretiens acteurs locaux et des professionnelles de la halte-garderie municipale 109
Tableau des entretiens parents de la halte-garderie municipale 110

4. MULTI-ACCUEIL 110

Tableau des entretiens acteurs locaux et professionnelles du multi-accueil 110
Tableau des entretiens parents du multi-accueil 111

Remerciements
L'équipe de recherche remercie les directions des établissements, leurs partenaires et l'ensemble des professionnelles, des enfants et des parents rencontrés. Elle remercie également le comité scientifique de cette recherche pour ses questions et suggestions.

AVANT PROPOS

Lancé en 2022 par l'Observatoire national de la petite enfance (Onape) - alors piloté par Danielle Boyer -, l'appel à projets de recherche sur « les figures du tout petit enfant dans les dispositifs d'accueil » a permis de financer cette recherche qui porte sur les dispositifs d'accueil dits « occasionnels » ou « ponctuels », tels que les haltes-garderies.

Menée par Pascale Garnier, Anne-Lise Ulmann, Catherine Bouve, Sophie Odena et Carmen Sanchez, cette étude s'inscrit dans la continuité de la récente publication « Temps et vie quotidienne en établissement d'accueil des jeunes enfants (EAJE). Etude ethnographique au sein de quatre crèches ». L'originalité de cette dernière est de croiser les perspectives des parents, des professionnelles et des jeunes enfants. Elle vise à comprendre comment ces structures contribuent à la socialisation des jeunes enfants et à l'insertion sociale et professionnelle des mères. En explorant les modalités d'accueil ponctuel, ce *Dossier d'étude* interroge la manière dont les « figures de l'enfance » se construisent et se transforment dans un régime d'accueil marqué par la flexibilité, celle-ci affectant à la fois les pratiques professionnelles et l'expérience des familles.

Réalisé à partir d'une riche enquête ethnographique sur cinq terrains, ce travail revient sur l'histoire des accueils ponctuels et leurs usages sociaux. Développés d'abord pour des milieux sociaux privilégiés au sein desquelles les mères sont au foyer, ces accueils s'adressent aujourd'hui majoritairement à des familles issues de catégories populaires. Les chercheuses insèrent les structures étudiées dans leur environnement et son histoire, montrant l'importance de l'ancrage local de ces accueils et leur fort travail en réseau (avec les institutions et les partenaires du territoire).

En portant le regard vers des modalités d'accueil moins connues et moins étudiées, cette analyse fouillée et précise permet de mieux comprendre les besoins des familles et la nécessité de soutenir des dispositifs favorisant le développement et la socialisation des jeunes enfants, tout en contribuant à l'insertion sociale et professionnelle des parents : autant d'éléments essentiels dans le contexte du déploiement du service public de la petite enfance, qui vise à répondre aux besoins de chaque famille.

Anne-Claire Collier
anne-claire.collier@cnaf.fr
Responsable de l'Observatoire national de la petite enfance
Direction des statistiques, des études et de la recherche (DSER) de la Cnaf

INTRODUCTION[1]

Les recherches sur les modes d'accueil et d'éducation des jeunes enfants (0-3 ans) se sont le plus souvent focalisées sur des accueils à temps plein, qu'il s'agisse d'établissements d'accueil du jeune enfant (EAJE) ou d'accueil à domicile avec des assistantes maternelles. C'est le plus souvent à partir de ces modalités d'accueil que la question des horaires dits atypiques a été abordées (Campéon *et al.,* 2005 ; Eydoux, 2005 ; Raes *et al.,* 2021). Elles ont fréquemment laissé dans l'ombre des accueils dits « occasionnels »[2], ou des modes d'accueil ponctuel comme les haltes garderies ou les structures itinérantes. Cette étude les prend pour terrain d'une investigation croisant les perspectives des parents, des professionnelles et des jeunes enfants[3]. Le choix de différentes formes d'accueil à temps partiel comme terrain d'enquête permet d'investiguer d'une part les injonctions qui pèsent sur les parents en matière d'éducation et de socialisation de l'enfant et, d'autre part, l'attention portée à des familles qui ont plus rarement accès à des modes d'accueil formel à temps plein. Il permet en outre d'éclairer d'autres modalités de travail des professionnelles dans le domaine de la petite enfance. Enfin, ce choix interroge le travail d'adaptation demandé aux jeunes enfants confrontés à une vie en collectivité aux temporalités discontinues et réduites.

Ce que nous appelons ici modes d'accueil ponctuel (MAP), désigne différentes modalités d'accueil formel, dans des établissements spécifiques ou des dispositifs *ad hoc* à géométrie variable, tout en partageant la caractéristique d'être une offre d'accueil des enfants sans la présence des parents, à l'extérieur du domicile, de durée parfois très réduite par rapport à un temps plein[4]. Nous les distinguons des accueils atypiques, recevant les enfants sur des temporalités décalées pour des parents dont les horaires de travail ne coïncident pas avec ceux des accueils des crèches classiques : tôt le matin, tard le soir, le week-end, etc. (Mony *et al.,* 2024). Certaines offres étudiées ici se limitent par exemple à trois heures de garde par semaine sur un cycle d'un trimestre pour un de nos terrains, d'autres vont jusqu'à hauteur de cinq demi-journées hebdomadaires. De fait, ces solutions de garde partielle peuvent se combiner avec d'autres solutions, notamment des gardes informelles, d'abord par les parents (principalement les mères) et leur entourage familial, les grands-parents en premier lieu (Kitzmann, 2018), des voisins, ou encore une garde au

[1] Cette recherche répond à un appel à projet de la Cnaf « Figures du petit enfant dans les dispositifs d'accueil », convention de recherche 22/030.

[2] Le décret du 1er août 2000 instaure trois catégories d'accueil en EAJE : régulier, occasionnel, d'urgence ; leurs usages pratiques sont loin d'être homogènes et univoques. Selon l'analyse de Ruffiot *et al.* (2012), l'accueil occasionnel peut recouvrir trois logiques : « contractuelle » et « stabilisée », avec une durée limitée, inférieure à un mi-temps par semaine ; « sans contrat », quand elle est régulée de manière informelle par les directrices et stable sur l'année ; « libre », correspondant à une réservation très ponctuelle (une semaine à l'avance, voire au jour le jour).

[3] S'agissant presque exclusivement de femmes, nous utilisons ici le féminin pour l'ensemble des professionnels rencontrés.

[4] On peut rapprocher cette notion de « temps plein » de l'idée d'une « période de référence » de 55 heures hebdomadaires, du lundi au vendredi de 8h à 19h (HCFEA, 2023a).

noir, etc. Elles font l'objet de multiples arbitrages au fur et à mesure que les enfants grandissent (Francou *et al.,* 2017) et des transformations des configurations familiales et des activités professionnelles des parents (Briard, 2017).

Qu'elles soient anciennes, comme les haltes garderies, ou plus récentes, comme les garderies éphémères, ou encore qu'elles s'inscrivent dans des multi-accueils, ces différentes modalités d'accueil ponctuel posent toute une série de questions.

- *Au niveau des parents* : ces accueils ponctuels satisfont-ils ou non leur demande d'externalisation de la garde et/ou d'éducation et de développement de leur enfant ? La fréquentation d'un accueil à durée parfois très partielle peut relever d'un choix des parents, mais aussi d'un pis-aller en l'absence d'autres solutions de garde (Bouve, 2007). Dans quels « bricolages » ou « arrangements de garde » (Ruffiot *et al.,* 2012), au sein de la famille ou avec d'autres tiers, s'inscrivent-ils ou engendrent-ils ?

- *Au niveau des professionnelles* : comment composent-elles entre la visée d'un accueil à dimension éducative et de soin, appris en formation et le caractère parfois très ponctuel de la présence des enfants ? Comment leurs valeurs et les normes professionnelles sont-elles mises à l'épreuve ? Sont-elles synonymes de « travail empêché » ou de « perte de sens » (Hurtig, 2019) ? Mais aussi et d'abord, quelles sont les professionnelles qui travaillent dans ces structures ?

- *Au niveau des enfants eux-mêmes* : que font-ils de ce qui leur est proposé par les professionnelles ? S'il ne s'agit pas de mesurer les effets de cette vie collective souvent très fragmentée, quelles sont leurs expériences ? Que leur permettent d'éprouver et d'apprendre, ces temps collectifs ?

Au cœur de notre recherche, à travers le choix de nos terrains d'enquête en milieux populaires ou mixtes socialement, ces trois séries de questions sont d'autant plus essentielles qu'elles touchent des familles qui ont peu accès aux crèches et à l'offre d'accueil à temps plein. En effet, l'accueil en crèche collective reste marqué par de profondes inégalités sociales et territoriales (Onape, 2023) et, au niveau international, la France est l'un des pays où les fortes inégalités d'accès à des structures d'accueil et d'éducation des jeunes enfants sont tout particulièrement marquées par les revenus des familles (OCDE, 2024). Dans le cas des familles en situation de précarité, l'externalisation de la garde tient souvent d'une prescription médico-sociale qui touche tout particulièrement celles suivies par l'Aide sociale à l'enfance, comme le montrent respectivement les études d'ATD Quart Monde (2019) et de Deshayes (2020).

Même si la précarité fait l'objet de définitions et de critères largement débattus (Darmon, 2010), ces questions s'imposent tout particulièrement pour les enfants en situation de pauvreté (Zaouche-Gaudron *et al*., 2021). Selon l'Onape (2023), 64 % des familles au-dessus du seuil de pauvreté ont recours à un accueil formel, quand c'est le cas pour 24 % des enfants en situation de pauvreté. La précarité de l'accès à des modes de garde se conjugue souvent à celle de l'emploi et des conditions de travail des parents (Boyer, 2005). Qu'ils soient ou non choisis par les parents, ces modes d'accueil ponctuel constituent d'excellents

analyseurs des temporalités des processus d'éducation et de socialisation des jeunes enfants ainsi que des figures de la petite enfance qu'ils mettent en jeu.

Après avoir présenté le travail d'enquête, les terrains choisis - deux garderies éphémères, deux haltes garderies et un multi-accueil -, et leur approche ethnographique, nous examinons l'histoire de ces modes de garde en regard de leur actualité. Il s'agit ici de comprendre la trajectoire sociale et institutionnelle de ces types de structure, leurs enjeux et les débats auxquels ils donnent lieu aujourd'hui. C'est en particulier la notion de « flexibilité », nouvelle qualité attendue des modes d'accueil (HCFEA, 2023b), qui nous paraît devoir être interrogée. En effet, au-delà des modes d'accueil des jeunes enfants, un « régime flexible » (Sennett, 2023) touche tous les domaines de la vie sociale. Ces attendus de flexibilité concernent à la fois l'activité des professionnelles, la vie familiale et professionnelle des parents, ainsi que celle des enfants confrontés à toujours plus de temporalités fragmentées et d'incertitudes.

Dans un deuxième temps, nous cherchons à rendre compte de l'inscription des modes d'accueil enquêtés dans des territoires particuliers, à commencer par les différents dispositifs qu'ils constituent, par rapport à l'accueil en crèche à temps plein. L'analyse de ces ancrages locaux est décisive pour comprendre à la fois l'offre faite aux familles accueillies et le travail en réseau avec des institutions et partenaires variés qui participe de l'orientation et de l'accueil de ces publics. En lien avec cette forte territorialité des MAP, nous soulignons le travail d'orientation médico-sociale et l'accueil des familles confrontées à des situations de handicap.

La troisième partie est tout d'abord consacrée aux motifs de la fréquentation d'un MAP du point de vue des parents et plus particulièrement des mères, sous l'angle de leur fonction d'externalisation de la garde de l'enfant en lien avec leur (in)activité professionnelle. Il s'agit de comprendre ici le rôle que peut jouer ou non la fréquentation d'un MAP pour concilier vie familiale et vie professionnelle des mères, en regard de leurs exigences de flexibilité respectives. Nous interrogeons ensuite la diversité des temporalités de cette garde dans les agendas de la vie quotidienne des mères et comment se dessinent, progressivement, des chemins de la confiance entre les familles et les professionnelles des structures enquêtées. Variable selon nos terrains, nous montrerons ensuite une présence réduite des pères, dans l'ombre des mères.

La quatrième partie de ce dossier porte sur les spécificités du travail des professionnelles dans ces modes d'accueil ponctuel et en particulier sur les flexibilités individuelles et collectives qu'il requiert pour accueillir la forte diversité des enfants et de leur famille. Nous insistons ici sur les différentes modalités d'organisation du travail collectif et ses spécificités, notamment par rapport à un travail d'accueil à temps plein dans un établissement d'accueil des jeunes enfants (EAJE).

Centrée sur les pratiques auprès des jeunes enfants, la dernière partie de cette étude se focalise d'abord sur les expériences dites de « séparation » entre le parent et l'enfant telles qu'elles sont mises en forme, socialement et culturellement, au sein des modes d'accueil enquêtés, et la démarche dite d' « adaptation » réalisée par les professionnelles. Au-delà de son investissement massif par des discours psychologiques, il s'agit de comprendre ce qui se joue dans cette épreuve, ce qui est attendu d'elle aussi

bien du côté des enfants et de leurs parents, que des professionnelles. Nous interrogeons également les attentes exprimées par les adultes, parents et professionnelles, sur l'intérêt de cette fréquentation, telles qu'elles se dessinent entre réponses à des besoins de l'enfant et attentes de préparation à l'entrée à l'école maternelle. Enfin, nous analysons dans quelle mesure la fréquentation d'un MAP est susceptible d'avoir un écho dans les pratiques éducatives familiales. Là aussi, peut se jouer une flexibilité qui n'est pas seulement une réponse à des contraintes extérieures, mais une ouverture à différents possibles éducatifs.

Dans chacune de ces parties, l'enjeu est de montrer des différences entre les cinq modes d'accueil investigués, tout en faisant ressortir des « airs de famille » qui les rassemblent[5]. Nous insistons à la fois sur leurs différences, y compris entre les deux garderies éphémères qui dépendent de la même organisation, mais aussi sur ce qu'ils ont peu ou prou en partage. Il s'agit ici de donner sa place à un « penser par cas » (Passeron et Revel, 2005) dont l'intelligibilité nécessite de dépasser la seule singularité. L'idée de ces « ressemblances de famille » ne veut donc pas dire homogénéité, mais un « réseau complexe d'analogies qui s'entrecroisent et s'enveloppent les unes dans les autres. Analogies d'ensemble comme de détail. » (Wittgenstein, 1961, p. 148). En ce sens, nous développerons non pas une comparaison terme à terme des cinq terrains investigués, avec une mobilisation identique des données, mais un raisonnement comparatif inductif vigilant à l'égard d'une montée en généralité trop hâtive. Cette approche qualitative répond par ailleurs au travail même de l'enquête qui a été réalisée sur des terrains dont les temporalités d'accueil diffèrent. *In fine*, la présentation de ces analogies et ces différences dans les MAP investigués cherche à révéler la manière dont des « figures de l'enfance » peuvent être mises à l'épreuve en s'inscrivant dans un « régime flexible » qui touche aussi bien les professionnelles que les familles.

1. LE TRAVAIL D'ENQUÊTE : TERRAINS ET MÉTHODOLOGIE

1.1 Présentation des terrains d'enquête

Le choix de nos cinq terrains d'enquête obéit à une double logique de diversification : d'une part, au niveau de leur contexte local, notamment en termes de publics et d'ancrage territorial ; d'autre part, en termes de temporalités de l'accueil extrafamilial des enfants. En outre, il repose sur l'accord de leur gestionnaire et de l'ensemble des équipes travaillant auprès des enfants. Ce choix des terrains, leur nombre limité et ces modalités d'accès circonscrivent nécessairement la portée de cette recherche. D'une part, elle ne saurait viser une représentativité statistique de nos terrains par rapport à l'ensemble des modes d'accueil ponctuel, d'autant que nous ne disposons pas d'informations systématiques sur l'ensemble de ces structures en France. D'autre part, l'accord des équipes pour participer à cette recherche qui implique un regard

[5] Des monographies de ces cinq terrains d'enquête sont disponibles en ligne : https://hal.science/hal-04994886v1.

extérieur sur leur travail avec les enfants, lui imprime inévitablement un biais de désirabilité sociale (Bigras *et al.,* 2017). Notre souci d'observer ce travail *in situ* rencontre ainsi leur propre souci de faire reconnaître leur travail particulier auprès des familles.

1.1.1 Diversité territoriale des modes d'accueil enquêtés

L'importance de l'environnement immédiat des familles est désormais soulignée dans l'analyse des déterminants de la précarité des enfants (Zaouche-Gaudron, 2017). Elle est également marquée dans la littérature internationale sur la petite enfance, avec notamment l'idée de *local childcare cultures* (Holloway, 1998), qui relèvent aussi bien de la vie familiale et de voisinage que de l'organisation sociale des lieux d'accueil et d'éducation des tout-petits. La littérature anglophone insiste aussi aujourd'hui sur la notion de *social support* (Geens *et al.,* 2019), auquel peuvent contribuer les professionnelles, pour lutter contre l'isolement, celui des mères notamment, en favorisant l'entraide des parents et leur insertion sociale sur les territoires (Schiettecat *et al.,* 2016). Elle montre aussi des tensions qu'elles suscitent entre parents et professionnels, ainsi que des sociabilités qui se tissent entre parents de manière informelle, à travers ou à côté des dispositifs officiels (Holloway et Pimlott-Wilson, 2014 ; Jupp, 2012). Cette importance des territoires invite à considérer le recours à des modes d'accueil ponctuel dans l'environnement social et culturel des familles au-delà des caractéristiques de l'offre d'accueil formel.

Les cinq terrains choisis pour cette recherche s'inscrivent dans des villes très différenciées en termes d'indicateurs démographiques, sociaux et économiques de leur population (tableau 1). Plus encore que pour la garderie éphémère nord et le multi-accueil situés en quartier prioritaire de la politique de la ville (QVP) il faut noter un fort décalage entre les données statistiques de la ville et celles du QVP où s'inscrit la halte-garderie municipale enquêtée. Une des limites de cette étude est précisément ces terrains exclusivement urbains qui écartent les problématiques des territoires ruraux et d'une offre d'accueil itinérante. Les terrains choisis pour cette recherche se situent aussi sur des territoires très différenciés en matière d'offre de modes d'accueil des jeunes enfants, qu'ils soient publics ou privés, individuels ou collectifs. Sachant que le taux d'accueil théorique moyen au niveau national est de près de 60 %, seul un des terrains (HGM) se situe dans une ville à l'offre nettement supérieure. Les deux autres MAP en QVP (MA et GEN) se situent dans des villes dont le taux de couverture se situe nettement au-dessous, dont l'un est à peine au tiers de ce taux national. Nos terrains illustrent donc des situations très diversifiées en matière d'accueil des jeunes enfants, là où un service public de la petite enfance demanderait un taux moyen de 70 % (HCFEA, 2023b, p. 15).

Tableau 1 : Caractéristiques statistiques des villes d'implantation[6]

Villes	HGA	HGM QVP	GE Sud	GE Nord QVP	MA QVP
Population	22 528	13 888	63 748	45 053	28 782
Revenu médian	20 060	14 180	18 810	14 610	14 410
Taux de pauvreté	21 %	37,4 %	27 %	41 %	42 %
Familles monoparentales	18,3 %	29,1 %	23,5 %	26 %	24,7 %
Familles 4 enfants et plus	2,5 %	9 % (3+)	4,1 %	7,5 %	11,2 %
Logement sur-occupé	4,5 %	25,5 %	18,9 %	32,3 %	NC
Taux de couverture	50,6 %	88,6 %	49,2 %	18,2 %	28,3 %

Selon les « configurations de positions sociales » construites par Cayouette-Remblière (2015), nous pouvons caractériser les habitants des QVP où sont situés trois des MAP (GEN, MA, HGM) par leur appartenance au « pôle cité » des classes populaires, très largement composé à la fois de « familles fragilisées » et de « familles immigrées ». Les quartiers des deux autres MAP (GES et HGA) présentent une plus forte mixité sociale, tout en accueillant également des familles en situation de précarité.

Les familles accueillies dans les structures enquêtées ne sont pas nécessairement le reflet exact de la population à l'échelle de la ville ou du quartier. Des décalages sont observables qui tiennent notamment aux modalités d'accueil des familles dans la structure, à l'offre d'autres structures d'accueil, à son insertion dans le tissu local, notamment son ancienneté, et en particulier au travail partenarial réalisé par les professionnelles petite enfance avec d'autres services s'adressant aux familles. En dehors même de l'accueil de familles éloignées géographiquement de la structure, toutes ces variables peuvent parfois renforcer le caractère socialement et culturellement sélectif de la fréquentation (Geay, 2014), ou à l'inverse se décliner de manière à lutter contre ce tropisme. En outre, une précédente étude (Garnier *et al.,* 2023) montre qu'un fort déficit de l'offre locale d'accueil des jeunes enfants peut jouer diversement sur la demande d'un accueil ponctuel : elle peut favoriser le non-recours ou une demande davantage orientée vers l'accueil de l'enfant à mesure qu'il grandit ou encore représenter un pis-aller à défaut d'un mode d'accueil à temps plein ou plus important.

Enfin, entre les familles accueillies dans un MAP et celles qui ont répondu favorablement à nos propositions d'entretien, se jouent là aussi de possibles décalages, variables, en dépit de nos efforts pour construire un échantillon, non représentatif statistiquement, montrant la diversité des familles. C'est en particulier le cas pour un certain nombre de mères allophones, arrivées récemment en France. L'idée initiale d'avoir recours à des traducteurs dans différentes langues s'est avérée difficile en regard de la temporalité du travail

[6] Données Villes Insee (2019) et Quartiers prioritaires politiques de la ville (QVP) (2019) : https://sig.ville.gouv.fr
Taux de couverture en accueil formel, individuel et collectif, des jeunes enfants : données Cnaf (2019).

d'enquête et assez peu adaptée à la manière dont ces femmes pouvaient consacrer une part de leur temps à répondre à nos sollicitations. Pour autant, des entretiens ont été réalisés avec des mères allophones, parfois avec le recours d'un traducteur informatique ou partiellement en anglais. De même, nous comptions sur une plus large présence de pères pour ces entretiens, mais à quelques exceptions près, ce sont les mères qui ont répondu à l'appel. De fait, la petite enfance reste bien une affaire de femmes, de mères (Bloch et Buisson, 1998). Nous analyserons les situations de ces pères, très minoritaires quand il s'agit d'accompagner l'enfant, surtout pour le faire régulièrement.

1.1.2 Les caractéristiques des modes d'accueil enquêtés

Outre la prise en compte des différences de contexte et de public, l'objectif de cette enquête multi-située est de construire une diversité de cas présentant des temporalités d'accueil à temps partiel contrastées (tableau 2). Cet accueil à temps partiel peut être à géométrie variable, tant dans sa durée journalière (en général, une séance d'une demi-journée de 3 heures), qu'au cours d'une semaine (entre une et cinq séances), mais aussi au cours d'une année : accès pour toute l'année ou pour un ou plusieurs « cycles » trimestriels ou semestriels. En dépit de cette diversité, ils partagent la caractéristique d'une fréquentation régulière et planifiée, plutôt qu'occasionnelle. Nous les présentons ici brièvement, avant de détailler par la suite ces différents dispositifs d'accueil et leurs aménagements possibles en fonction des situations familiales.

Tableau 2 : Caractéristiques des modes d'accueil ponctuels enquêtés[7]

MAP	Gestion	Capacité	Âges	Durée	Équipe
HGA	Association	25 places	18 mois à 4 ans, âges mélangés	1 à 3 demi-journées par semaine sur l'année	2 EJE en co-direction ; 2 AEPE ; 1 AP, 1 BEP CSS
HGM	Municipale	30 places	4 mois-3 ans - 10 <16 mois - 20 < 3 ans	2 à 5 demi-journées par semaine sur l'année	2 EJE : directrice et terrain ; 5 AP ; 1 ATEPE
GES	Société coopérative	12 places	De la marche à 3 ans, âges mélangés	1 ou 2 demi-journées par semaine, pour 1 à 2 cycles par an	Binôme : 1 EJE et 1 AEPE
GEN		12 places		1 ou 2 demi-journées par semaine, pour 1 ou 3 cycles par an.	
MA	Association	30 places - 10 TP - 20 demi-journées	De 18 mois à 3 ans, âges mélangés	2 demi-journées à 3 journées par semaine sur l'année (modifiable selon demande)	3 EJE : directrice, adjointe, terrain ; 2 AP ; 3 Aides éducatrices

[7] Abréviations : EJE : éducatrice de jeunes enfants ; AP : auxiliaire de puériculture ; AEPE : accompagnant éducatif petite enfance ; ATEPE : agent technique éducation de la petite enfance.

Deux garderies éphémères, gérées par la même Société coopérative et participative (Scop), dans deux villes différentes, ont été intégrées dans la recherche, à la suite d'une précédente étude sur le non-recours qui intégrait une autre garderie éphémère de la Scop (Garnier *et al.,* 2021). Bien que l'organisation de leur fonctionnement soit identique, elles présentent des caractéristiques différentes. L'une (GEN) est installée dans les locaux du lieu d'accueil enfants-parents d'un centre social ; l'autre (GES) est également inscrite dans un centre social, mais elle nécessite pour chaque séance l'installation d'un aménagement spécifique pour accueillir les jeunes enfants. En outre, si l'accueil est proposé une ou deux séances de 3 heures par semaine, pour une douzaine d'enfants, il est établi sur la base de 2 cycles dans l'année dans la GES et 3 cycles dans la GEN où il est aussi en lien avec l'accueil d'une partie des mères dans un atelier sociolinguistique annuel pour deux séances hebdomadaires. Ainsi quand les mères fréquentent cet atelier, leurs enfants y sont accueillis régulièrement sur l'année, alors que d'autres enfants peuvent l'être uniquement pour un cycle d'une dizaine de séances. Dans la GES, des ateliers « parentalité » sont proposés aux mères durant la garde de l'enfant, ce qui conduit à des coopérations entre les professionnelles de la GE et celles du centre social. La participation à ces ateliers facilite l'accès à un deuxième cycle d'accueil des enfants pour les mères les plus intéressées par ces offres.

Deux haltes-garderies ont été mobilisées dans cette enquête : l'une municipale en Ile de France (HGM), présentant une équipe de 7 professionnelles permanentes ; l'autre associative dans le sud de la France (HGA), avec 6 professionnelles permanentes. Leur fréquentation est possiblement annuelle à raison de plusieurs demi-journées par semaine. 25 enfants peuvent fréquenter la HGA une à trois fois par semaine, dont deux maximum le matin. La capacité d'accueil de la HGM est de 30 places et sa fréquentation varie de 2 à 5 demi-journées régulières, ce qui est le cas des deux tiers des enfants. Enfin, initialement créé comme halte-jeu, le multi-accueil (MA), avec 8 professionnelles, présente une capacité d'accueil de 30 places : 10 places en journée complète, réservées en priorité pour les familles monoparentales en difficulté ou en réinsertion professionnelle ; 20 autres places pour deux demi-journées. Dans les deux cas, les enfants sont accueillis à raison de deux jours par semaine, soit lundi et jeudi, soit mardi et vendredi, toute l'année.

1.2 Le travail d'enquête réalisé

L'enquête a été réalisée d'octobre 2022 à début juillet 2023. Pour prendre en compte la diversité des écosystèmes des MAP, au sens des configurations singulières de leur ancrage local, nous avons réalisé des entretiens auprès des gestionnaires de ces structures et des acteurs locaux : PMI (Protection maternelle et infantile), service petite enfance des villes, personnels des centres sociaux, partenaires des MAP, etc., soit, au total, 28 entretiens (voir Annexe). Ils se sont avérés décisifs pour comprendre l'insertion de la structure sur son territoire et les différents partenaires ou interlocuteurs des professionnelles qui y travaillent, mais aussi l'organisation dans laquelle elles s'inscrivent et les projets dont elles sont investies. Cela a une importance centrale au niveau des enfants et des familles accueillies et leur trajectoire, mais aussi sur le travail même des professionnelles de ces structures, y compris pour les deux GE qui reposent sur une même organisation. Cette compréhension s'est trouvée également enrichie par notre participation à des réunions de travail,

des commissions de sélection des familles, des évènements collectifs, etc., jusqu'à une présentation publique de la structure (GES). Nous n'avons pas cherché à homogénéiser le nombre et la nature de ces « acteurs locaux » et des « gestionnaires » des différents MAP rencontrés lors de cette enquête, tant ils sont différents et d'un rôle variable selon nos cinq terrains.

De la même façon, le travail d'enquête avec les professionnelles petite enfance sur chaque terrain s'est adapté à la configuration de chaque lieu. Par exemple, la taille des équipes travaillant avec les enfants dans chaque MAP est très variable : de deux professionnelles pour chacune des GE, à près de 6-8 dans les haltes-garderies. Leur présence auprès des enfants varie fortement en fonction de leur emploi du temps et, donc du fonctionnement de la structure. Leur qualification, leur ancienneté dans ce travail et la structure, etc., marquent aussi des différences notables. Aussi, nos échanges avec les professionnelles se sont déployés dans des configurations variables : entretiens individuels et/ou collectifs, avec et sans support visuel (vidéos filmées dans les lieux avec l'accord des participants) ; au total, des entretiens ont été réalisés avec 30 professionnelles, travaillant auprès des enfants ou participant à la gestion des MAP (voir Annexe).

Avec les parents, ont été menés un ou deux entretiens dits « compréhensifs » (Kaufmann, 1996), afin de documenter les caractéristiques des familles et les trajectoires socioprofessionnelles des parents, leurs attentes et les modalités d'accueil des jeunes enfants, leurs expériences de ce mode d'accueil, ainsi que leurs perceptions des évolutions de leur enfant depuis sa fréquentation. Conjuguée aux contraintes du calendrier de la recherche, les temporalités d'un accueil très ponctuel et pour certains d'entre eux, en garderie éphémère, sur une partie seulement de l'année ont fait obstacle au projet de suivi systématique des familles, soutenu par des montages vidéo centrés sur leur enfants (Garnier *et al.,* 2016). Une autre difficulté est le manque de disponibilité que rencontrent les parents en milieux populaires, les mères, essentiellement, souvent monopolisées par un « travail de subsistance » (Collectif Rosa Bonheur, 2019). Dans d'autres cas, c'est l'irrégularité de la fréquentation, voire son arrêt, qui a pu être en cause. Bien souvent également, le rapport au temps des chercheuses s'est avéré très différent de celui des mères rencontrées. Ainsi, dans la plupart des cas, un seul entretien a été réalisé, permettant néanmoins de mettre en perspective l'intérêt d'une fréquentation de la structure par l'enfant, voire d'autres enfants de la fratrie. Dans d'autres structures, en particulier la HGM et le MA, la durée de la fréquentation sur l'année a davantage permis de réaliser un double entretien, principalement avec les mères ; au total, 36 entretiens ont été réalisés avec des parents, dont 9 doubles entretiens (voir Annexe). Dans l'ensemble, les parents rencontrés sont ceux qui fréquentent le plus régulièrement ou le plus anciennement les structures enquêtées, ce qui indique le plus souvent une certaine stabilité résidentielle et familiale.

Soumise au consentement écrit des familles, à celui verbal des professionnelles et non verbal des enfants, l'observation de ces derniers au sein des MAP a également pu se heurter aux difficultés d'une fréquentation irrégulière ou/et limitée, là aussi variable selon l'offre de fréquentation qui caractérise chaque MAP. C'est également le cas de l'observation des pratiques professionnelles, notamment au sein des garderies éphémères qui ne proposent que deux séances d'une demi-journée par semaine, hors vacances scolaires.

En somme, la diversité des données recueillies sur chaque terrain porte la marque des conditions de fréquentation offertes aux familles et de leurs usages des MAP.

2. MISE EN PERSPECTIVE HISTORIQUE ET ACTUALITÉ DES MODES D'ACCUEIL PONCTUEL

Un regard historique est nécessaire pour interroger l'actualité des modes d'accueil ponctuels et en comprendre les enjeux. C'est ainsi l'histoire même des haltes-garderies, officiellement créés en 1962 qui mérite d'être documentée : de leur fort développement quantitatif à partir du début des années 1980 jusqu'à leur déclin à partir des années 2000, mais aussi une forme de renaissance, à travers notamment des « garderies éphémères ». Nous cherchons à comprendre leur actualité à l'heure de la mise en place d'un Service public petite enfance et, dans ce sens, à interroger la flexibilité attendue aujourd'hui des modes d'accueil des jeunes enfants pour répondre à la diversité des demandes des familles.

2.1 Retour sur des catégories historiques : « garde » et « accueil » des jeunes enfants

Comme le souligne Hameline (1999), toutes les institutions de l'enfance, y compris l'école, ont bien une fonction de « garde » des enfants ; ce que la fermeture des écoles pendant l'épidémie de Covid a d'ailleurs rappelé avec force. L'auteur évoque deux acceptions du terme « garder » : la première signifie les tenir sous la responsabilité d'autrui, « entre les murs ». De fait, nos observations montrent une toute première préoccupation des professionnelles, déjà manifeste dans des portes que les enfants ne peuvent pas ouvrir : garder les enfants en les empêchant de sortir des lieux et assurer leur sécurité. Mais, progressivement, il s'agit aussi de cultiver l'attachement des familles au lieu, qu'il s'agisse de l'espace et sa culture matérielle, des professionnelles, des autres enfants et de leurs parents. C'est la seconde signification de la « garde » que distingue Hameline : plus valorisée, elle renvoie à l'idée de proroger leur présence dans la durée, leur faire contracter le « goût d'être là » (Hameline, 1999, p. 14).

Pourtant, la plupart des discours publics ont repris aujourd'hui le vocabulaire de « l'accueil » des jeunes enfants au lieu de celui de « garde », devenu péjoratif. C'est le résultat d'une évolution initiée au tournant des années 1970-1980, que marque en 1982 le rapport de Bouyala et Roussille, *L'enfant dans la vie* : « Le terme d'accueil devrait remplacer celui de garde : les enfants ont le droit d'être traités comme des individus ayant non seulement des besoins mais des désirs légitimes » (p. 77). Ce changement de vocable signifie clairement un changement de conception de la petite enfance largement porté, à cette époque, par la psychologie et la psychanalyse. Il dit aussi une évolution de la fonction des crèches, de l'hygiénique et sanitaire à l'éducatif, en même temps que la crèche devient de plus en plus désirée par les parents des classes moyennes et supérieures en milieu urbain (Bouve, 2022). Il faut y voir, en outre, une nouvelle valorisation du travail des professionnelles de la petite enfance dont témoignent les propos d'une auxiliaire de puériculture citée par Liane Mozère et Irène Jonas (2011) : « on garde des vaches, mais pas les enfants ». Ce mouvement conduit à invisibiliser en partie cette dimension de la garde des enfants, au profit

de leur éveil et de leur éducation, là où, à cette époque, l'école maternelle voit s'affirmer sa fonction d'instruction (Garnier, 2020). Ce déplacement porte aussi sur le souci de cibler davantage les enfants des familles en difficulté, faisant des crèches un outil de lutte contre les inégalités sociales à partir du milieu des années 1970. Au-delà de l'objectif de conciliation vie professionnelle-vie familiale qui peut imposer une « garde » des enfants, on y voit ainsi un déplacement qui conduit à valoriser le développement et la socialisation des tout-petits.

Comme à rebours de cette évolution, on constate une certaine revalorisation du terme de « garde ». En témoigne le choix même du terme « garderie éphémère » au sein de la Scop où nous avons enquêté, non sans marquer son professionnalisme par rapport à un anti-modèle qui s'illustre par les « garderies IKEA » évoquées par les professionnelles à l'occasion d'un entretien. Valorisant une dimension de travail social ou socio-éducatif, il indique une tension essentielle, toujours d'actualité, entre un adressage qui vise la globalité de la famille, une prise en compte particulière des femmes vis-à-vis de leur rôle de mère et leur accès à l'emploi, et un adressage davantage focalisé sur le développement et la socialisation des jeunes enfants.

2.2 Développement, déclin et renaissance des haltes-garderies

2.2.1 Le développement des haltes-garderies (1960-2000)

Gérées par des communes et des associations, très exceptionnellement par des Caf ou à but lucratif, les haltes-garderies (HG) ont été institutionnalisées en 1962 pour assurer la garde temporaire et occasionnelle des jeunes enfants jusqu'à 4 ans (une demi-journée ou quelques heures par semaine). Accueillant 20 enfants maximum simultanément, elles sont alors régies par l'arrêté du 12 mars 1962 : « les haltes-garderies ont pour objet de recevoir pendant la journée, pour une durée limitée et de façon occasionnelle, des enfants de trois mois à quatre ans révolus dont l'effectif ne peut dépasser vingt ». Cet arrêté est modifié par les arrêtés des 28 mai 1969 (qui porte à 5 ans l'âge maximum d'accueil) et 9 janvier 1974 qui en confie la direction aux titulaires d'un diplôme de jardinière d'enfants ou d'éducateur de jeunes enfants, si les enfants accueillis ont plus de 18 mois. Les textes gênent l'évolution de leur fonctionnement : jusque dans les années 1980, les HG ferment à l'heure du déjeuner. Cette fermeture est induite d'une part par la définition de la HG, établissement qui reçoit de façon discontinue les enfants de moins de cinq ans et, d'autre part, par le statut professionnel des parents, ou plutôt de la mère « au foyer » des enfants accueillis. La HG paraît alors une structure à destination de milieux sociaux privilégiés, où les mères au foyer s'autorisent à confier leur enfant pour pratiquer des activités personnelles, voire occuper un travail à temps partiel[8].

En même temps que l'augmentation de l'activité professionnelle des mères dans les années 1950-1960, se développent de nouvelles définitions sociales des jeunes enfants, comme relevant non plus seulement des

[8] En 1974, les *Cahiers du Grif* (Groupe de recherches et d'information féministes) mettent en exergue une demande de halte-garderie comme « formule intermédiaire entre « tout ou rien » : la garderie ou la maison ». Parmi ses motifs figurent « aller voir un film, ou une exposition », s'adressant tacitement à des mères culturellement favorisées. https://www.persee.fr/doc/grif_0770-6081_1974_num_5_1_1429

soins d'hygiène et de puériculture, mais d'une éducation favorisant leur développement intellectuel, leur sociabilité et leur créativité (Chamboredon et Prévot, 1973). À la même époque, le rapport Ancelin en 1974 sur la socialisation des enfants, pour le Commissariat au Plan, attribue cette augmentation de la demande de crèches à la fois à « la libération de la femme par le travail (aspiration ou contrainte) » et à « une aspiration à une stimulation et un développement psychomoteur et socio-culturel précoce de l'enfant » (cité *in* Neuville, 2023, p. 573). Cette double demande de garde et d'éducation va de pair avec l'extension de la fréquentation de l'école maternelle. En amont, elle favorise aussi l'usage d'une garde extrafamiliale à temps partiel, celle-ci pouvant être conçue comme répondant à la fois à un « besoin de socialisation » de l'enfant et à permettre à sa mère de prendre du « temps pour soi ». Ainsi, par exemple, une partie des « crèches universitaires » créées au tournant des années 60, étudiées par Neuville (2023), sont des haltes-garderies. Significativement, un tract intitulé « La crèche sera-t-elle sauvage ? », en octobre 1970, fait état de 24 000 places en crèche en France pour 4 millions d'enfants de 0 à 4 ans, pour demander, au sein de l'université de Lyon, la reconnaissance d'un « centre d'activité enfantine », rassemblant crèche, halte-garderie et jardin d'enfants. Ce texte précise : « Ce centre permettrait d'associer la garde des enfants et des activités éducatives. Il ne nous intéresse pas de parquer nos gosses comme un troupeau dans un pré. » (cité dans Neuville, 2023, Annexe, p. 58). À l'heure où l'externalisation de la garde des enfants fait encore largement débat, elle est investie de nouvelles revendications féminines et éducatives.

L'arrêté du 26 février 1979 conserve le caractère discontinu de l'accueil des enfants, tout en assouplissant leur fonctionnement et une nouvelle évolution s'engage alors : progressivement la journée continue fait son apparition, grâce à la possibilité pour les parents d'apporter le repas de leur enfant. L'admission des enfants ne se fait plus selon le statut professionnel de la mère et de nombreux enfants dont les mères travaillent à temps partiel fréquentent ces établissements. À une époque où une partie des enfants entre directement à l'école maternelle en moyenne ou grande section, voire au cours préparatoire (Garnier, 2016), ils peuvent aussi être accueillis jusqu'à l'âge de 6 ans. La capacité d'accueil est fixée par les autorités qui délivrent l'agrément, en lien avec les locaux.

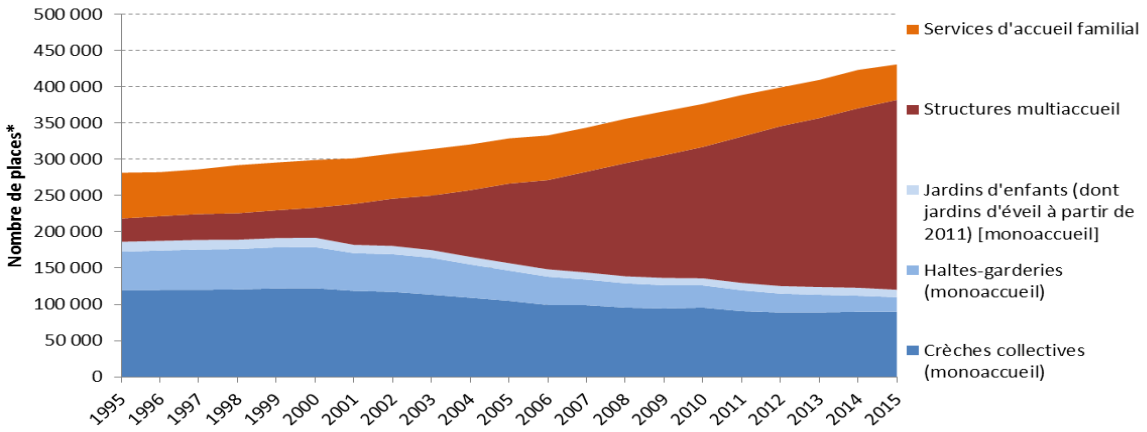
Les haltes-garderies connaissent un fort développement quantitatif à partir des années 1980, comme c'est le cas d'un des terrains de cette recherche (HGA) dont la création par une association, membre de l'association des collectifs enfants-parents créée en 1980, remonte à 1984. À la faveur de la mise en place des politiques de la ville (Donzelot et Estèbe, 1994), les haltes-garderies ont également été implantées au sein de centres sociaux, permettant aux mères de participer à des activités de loisirs ou encore à des mères immigrées de suivre des cours d'alphabétisation. L'évolution même de leur appellation reflète une modification de leur curriculum : halte-accueil ou halte-jeu qui veut se démarquer de la simple garderie à connotation péjorative. Les arrêtés précités seront abrogés par l'article 8 de l'arrêté du 26 décembre 2000 qui harmonise les qualifications de l'ensemble des établissements et services d'accueil des enfants de moins de six ans. La pression de la demande faisant, les modalités d'inscription se modifient. Il est devenu aujourd'hui quasi impossible de pouvoir déposer son enfant à l'improviste, et la garde pour une heure ou deux est devenue rare. L'accueil tend à y être planifié, régulier, d'une à deux demi-journées minimum par

semaine, ou d'une demi-journée par quinzaine, en cas de fortes demandes, et sur réservation faite à l'avance.

Ce développement des haltes-garderies va de pair avec une dynamique du tiers secteur : de 1980 à 2000, l'offre associative non lucrative est passée de 10 % à 31 % de l'ensemble des structures. Si majoritairement, cette offre s'adresse à des publics privilégiés, elle s'avère également innovante en matière de diversification de modes d'accueil répondant à des enjeux de cohésion sociale (Lhuillier *et al.,* 2007). Elle répond en effet à une pénurie de l'offre d'accueil et à une offre moins coûteuse par rapport aux structures publiques. Elle se caractérise également par sa « capacité d'anticipation et de spécialisation des attentes des familles en matière de flexibilité des horaires, de parentalité, de lutte contre les exclusions, de développement de nouvelles pédagogies » (Lhuillier *et al.,* 2007). Mais, c'est aussi la fragilité de ces structures associatives que soulignait cette étude, en termes de financement et de défaillances des modes de régulation locale de l'accueil des jeunes enfants. À partir des années 2000, outre le développement d'une offre privée marchande, cette fragilité se manifeste par un fort recul des haltes-garderies au bénéfice de capacités d'accueil à temps plein dans des multi-accueils.

2.2.2 Le déclin des haltes garderies depuis les années 2000

Selon les données statistiques de la Drees dont on peut disposer[9], le nombre d'enfants accueillis dans les haltes-garderies est relativement stable entre 1994 (52 200) et 2003 (50 565). Il commence à diminuer à partir de 2004 (45 860), comme l'indique la figure ci-dessous. Ce déclin va de pair avec le développement de structures multi-accueil, favorisé par la mise en place de la prestation de service unique en janvier 2002 (Hurtig, 2019).



Ce déclin des haltes-garderies s'accélère très fortement au cours des années 2010 : 30 630 en 2010 ; 20 050 en 2015, 12 350 fin 2020, soit 2,6 % des enfants accueillis dans l'ensemble des modes d'accueil individuels et collectifs. Plus élevé que dans les crèches, le coût de revient d'une place en halte-garderie

[9] Données de la Drees (2015 et 2020), L'offre d'accueil du jeune enfant. https://drees2-sgsocialgouv.opendatasoft.com/explore/dataset/331_l-offre-d-accueil-du-jeune-enfant/information/

contribuerait à ce déclin (Villac, 2019). Il est plus ou moins prononcé selon les départements. Ainsi, entre 2010 et 2020, le nombre de places est passé de 4094 à 1504 à Paris ; dans le Nord, de 2919 à 1858 ; en Seine-Saint-Denis de 638 à 330. Fin 2021, le nombre total de haltes-garderies est de 700, dont 18 à gestion parentale ; 90 % ont moins de 20 places et 10 % entre 21 et 40 places.

Les haltes-garderies s'adaptent à leur environnement social et aux orientations politiques des Caf : certaines sont converties en multi-accueil ou en micro-crèche, d'autres encore sont intégrées dans des combinaisons liées à l'accueil individuel, *via* par exemple une crèche familiale. C'est le cas d'un des terrains de cette recherche : un multi-accueil (MA) qui a été initialement conçu par une association comme une halte-jeu en 1997, avec un lieu d'accueil enfant-parent. En 2004, il est transformé en multi-accueil, avec le soutien de la ville, pour offrir un accueil à temps plein pour un tiers des enfants accueillis. Par ailleurs, une des chercheuses s'est vu opposer un refus de la direction de la petite enfance d'une ville gestionnaire d'une halte-garderie implantée au pied d'une barre d'immeubles en banlieue parisienne où elle souhaitait enquêter avec l'accord de ses professionnelles. Contre l'avis de ces professionnelles, cette ville envisageait effectivement de la fermer pour ouvrir un multi-accueil dans un autre local, au sein d'un programme de logements en construction. L'idée même d'enquêter dans cette halte-garderie représentait dès lors un parti pris des chercheuses pour ce type de structure. Le quartier de la HGM témoigne également d'un déclin des haltes-garderies : quatre d'entre elles ont fermé ou ont été transformées en crèche multi-accueil. La responsable de la HGM, éducatrice de jeunes enfants, se sent de plus en plus isolée. Selon elle, ces structures permettaient un travail en réseau autour de l'accueil ponctuel des enfants et, par ailleurs, les responsables des multi-accueils n'ont pas nécessairement le même profil. Plus souvent infirmières-puéricultrices ou infirmières, leurs préoccupations, étant donné les publics accueillis, diffèrent et l'échange est moindre, analyse-t-elle. Une halte-garderie transformée en multi-accueil perd alors une spécificité essentielle : celle des enjeux de prévention précoce, la transformation en multi-accueil amenant un changement de profil socio-économique des familles. Si depuis son ouverture, il n'y a pas d'accueil en journée continue, cette question est en réflexion du côté de la direction des crèches municipales, mais elle n'est pas souhaitée par l'équipe.

2.2.3 Le développement des babybus et des garderies éphémères

À partir des années 1960, des expériences de haltes-garderies itinérantes, notamment au moyen d'une caravane, naissent en milieu rural dépourvu de services d'accueil (Fleurier, 2007). Plus récemment, à partir d'une première création en 2017, une association a développé un réseau de *Baby Bus + itinérant* à l'île de la Réunion dans le cadre d'un appel à manifestation d'intérêt *Accueil pour tous* de la Stratégie nationale de prévention et de lutte contre la pauvreté. Babybus, Louloubus, Bambibus..., sillonnent les communautés de communes, voire s'organisent à l'échelle d'un département ; leur diversité serait d'ailleurs à étudier.

Sur la lancée d'une diversification de l'offre d'accueil répondant à des enjeux de cohésion sociale (Lhuillier *et al.,* 2007), ces initiatives concernent aussi des territoires urbains qui connaissent un profond déficit de l'offre d'accueil. S'ouvrent ainsi des haltes-garderies en contexte de diversité culturelle (Coste *et al.,* 2013).

Créée en 2005, la Scop qui a répondu favorablement à notre demande d'enquête, s'inscrit dans cette dynamique. Au fur et à mesure de son développement, elle s'est organisée selon plusieurs « pôles », passant de 2 salariés à ses débuts à 65 aujourd'hui : pôle formation de professionnelles petite enfance ; pôle crèches solidaires à vocation d'insertion professionnelle (Avip) ; pôle *BB cars* (crèches itinérantes), pouvant accueillir les enfants sur une journée complète deux fois par semaine, créé en 2013 (Milcent, 2023)[10] ; pôle parentalité qui intègre désormais les ateliers « Éveil et Langage » [11] ; pôle garderies éphémères (GE) qui font l'objet de cette recherche pour deux des terrains d'enquête. La diversité de ces pôles va d'ailleurs de pair avec des possibilités d'expériences professionnelles dans ces différents pôles, de « passerelles » de l'un à l'autre, ou encore de promotion interne sous forme de responsabilités de coordination.

La trajectoire de la créatrice et responsable actuelle de la Scop témoigne de la vocation sociale des garderies éphémères. Elle est marquée par une formation en école de commerce internationale, puis une orientation militante en travail social ancré sur les territoires, tout d'abord en tant que conseillère en économie sociale et familiale. Elle crée ensuite une association travaillant en particulier auprès des femmes migrantes, puis une Scop. Plutôt qu'une association loi 1901 qui conserve une hiérarchie forte entre direction et personnels, la forme coopérative marque une volonté de participation démocratique des salariés à l'entreprise, sur la base du volontariat après une année d'exercice. L'orientation vers le travail social, en direction des femmes et des mères, est lui aussi un choix initial très marqué autour de la question des « modes de garde », dont le territoire d'implantation de la Scop est particulièrement peu pourvu. Il s'agit aussi selon la responsable de la Scop, de considérer « l'enfant et sa famille dans sa globalité » et en lien avec l'insertion sociale et professionnelle des mères.

La directrice de la Scop fait état des difficultés initialement rencontrées pour développer des GE, en particulier les réticences des professionnelles Petite enfance, celles des PMI ou des directions Petite enfance des villes. Ces réserves ou ces oppositions portent notamment sur ce terme de « garde », qui semble remettre en cause une qualité de l'accueil par rapport aux crèches, en particulier pour gérer la « séparation ». Pourtant, souligne-t-elle, le projet qui ouvre de véritables lieux d'accueil, avec des professionnelles diplômées, est tout à l'opposé des gardes « sauvages » installées par défaut dans les centres sociaux ou des associations, en particulier pour permettre aux mères d'apprendre le français[12]. Conçue

[10] Inauguré en septembre 2022, ce pôle couvre 6 sites de 12 places chacun qui sont aussi un point d'information pour l'accès aux droits et d'accompagnement à la parentalité. https://www.baby-land.re/babybus-informations

[11] Une « Étude d'évaluation » des ateliers Eveil et langage (AEL) a été réalisée dans le cadre du programme Premiers Pas, entre juin et septembre 2021 (Coubard et Llobet, 2021). Si elle conclut sur l'impossibilité de l'enquête qualitative de démêler ce qui tient à l'apport spécifique des ateliers et au développement langagier des enfants, elle fait état de la satisfaction des parents, de la pluralité des objectifs poursuivis et d'une complémentarité entre AEL et GE. Cette analyse est intégrée dans la synthèse des actions de ce programme (Helfter et Moisset, 2024).

[12] Une étude Qui garde bébé pendant que je me forme (citée *in* Garnier *et al.*, 2021), réalisée avec le concours de Profession Banlieue, centre de ressource sur les politiques de la ville, montre que la garde des jeunes enfants est un impératif pour permettre aux mères de participer à ces ateliers. En l'absence de GE,

pour 12 enfants maximum, de l'âge de la marche à trois ans, chaque GE est prise en charge par un binôme de professionnelles : un taux d'encadrement plus favorable qu'en EAJE que souligne la Scop. La directrice dit aussi l'obstacle initial que représentait la demande de la PMI de présenter le même dossier qu'un EAJE pour autoriser leur ouverture. Implantées dans différents départements, la Scop est également obligée d'étendre et généraliser à l'ensemble des GE les demandes qui ne concernent que l'un d'eux. L'interdiction des « Cracottes » utilisées comme collation des enfants, par crainte d'obésité, est un exemple vécu, au cours de l'année d'enquête, de cette uniformisation normative imposée par une PMI.

Ce pôle de la Scop connaît une forte croissance depuis les années 2010. Il se compose actuellement de 16 salariées, avec une coordinatrice et son adjointe. Largement sollicitée par des villes de la petite couronne en Ile-de-France, la Scop fait état de 24 garderies éphémères en 2023. Face à l'insuffisance de l'offre de modes d'accueil dans de nombreuses villes, mais aussi à la pénurie de professionnelles, il leur est plus facile d'envisager cette formule « hybride », « simple », « souple », pour reprendre les termes de leur coordinatrice, que d'ouvrir des crèches dont la réalisation plus coûteuse demande aussi plusieurs années. Si une part de l'activité de ce pôle est du ressort d'une garderie événementielle (par exemple à l'occasion d'une manifestation culturelle à laquelle participent les parents), elle concerne surtout des GE pérennes, dont la création nécessite un diagnostic approfondi du quartier d'implantation envisagée et tout un travail partenarial, soit au minimum 6 mois de concertation pour déterminer le lieu, l'accord de la PMI, le montage financier et le fonctionnement. Ainsi, leur ouverture ne s'improvise pas : elle demande, outre des financements et des autorisations institutionnelles, un fort partenariat de manière à s'assurer de leur ancrage dans des centres sociaux ou maisons de quartier et, au-delà, les PMI et les services petite enfance des villes. Les 24 GE déployées aujourd'hui par la Scop partagent en effet un cadre de fonctionnement commun, mais chacune est singulière de par son implantation territoriale et son intégration dans un centre social[13]. De cet ancrage local dépendent la fréquentation des familles et le travail des professionnelles auprès d'elles. D'ailleurs, l'absence même de ce travail partenarial avec la direction et la « référente famille » d'un centre social, peut conduire la Scop à y remettre en cause l'implantation d'une GE.

Au total, cette évolution des garderies peut s'interpréter à la croisée de plusieurs dynamiques. D'un côté, le déclin des haltes-garderies est lié à l'extension des multi-accueils pour augmenter l'offre d'accueil à temps plein, dans un contexte de déficit de places en crèche. De l'autre, leur métamorphose sous la forme particulière de garderies itinérantes ou éphémères, implantées très largement dans des quartiers populaires, procède d'une logique de diversification et d'augmentation de l'offre d'accueil et d'éducation des jeunes

ou plus largement de personnels qualifiés, les enfants restent sous la responsabilité des mères et, en même temps, qu'elles participent à des activités, ils sont gardés par les animatrices.

[13] Notons que, en France, 81 % des centres sociaux proposent des activités relatives aux jeunes enfants et 12 % de leur fréquentation concerne la petite enfance ; près de 43 % incluent un QVP dans leur territoire d'intervention (Lucas et Revillard, 2025). L'insertion des GE dans des centres sociaux fait écho au Québec aux « halte-garderies communautaires », un réseau de près de 300 lieux d'accueil à temps partiel ou occasionnel installés dans des centres communautaires, fonctionnant habituellement par demi-journée (https://www.gardeatypique.org/).

enfants, très souvent en direction d'un public ciblé. Elle semble aussi ressortir de la transformation des définitions de la petite enfance et d'une diffusion aux familles de ces quartiers populaires d'un processus de « professionnalisation du rôle de la mère » (Chamboredon et Prévot, 1973), qui concernait initialement les mères des milieux favorisés.

L'étude de Chamboredon et Prévot (1973) prenait soin, en effet, de distinguer un besoin croissant de garde extrafamiliale lié à l'accroissement de l'activité professionnelle des mères, d'une demande d'éducation liée aux transformations des définitions sociales de la petite enfance, elles-mêmes en rapport avec de nouvelles références savantes relatives au développement du tout-petit. En outre, cette étude faisait de cette double série de transformations le principal ressort de l'extension de la fréquentation de l'école maternelle à cette époque, en lien avec les transformations de son curriculum. Près de 50 ans après cette étude, on peut penser que cette dynamique a gagné à la fois les milieux populaires et la toute petite enfance (0-3 ans), en même temps que la fréquentation de l'école maternelle se lestait d'enjeux toujours plus scolaires nécessitant une préparation des enfants à cette première scolarisation (Garnier, 2020). D'ailleurs, les usages sociaux des références savantes contemporaines sur le développement de l'enfant, largement nourries par les neurosciences (Vandenbroeck, 2017), insistent toujours davantage sur l'importance décisive de la petite enfance dans la réduction des inégalités sociales. Conjuguées à des politiques d'investissement social (Avenel *et al.,* 2017), elles donnent à des modes d'accueil à temps partiel une nouvelle actualité, comme le souligne un rapport de 2019, *Propositions sur le développement de solutions ponctuelles et durables de garde d'enfants pour les demandeurs d'emploi et nouveaux embauchés* (Villac *et al.,* 2019). Une des propositions de ce rapport est précisément de développer les haltes-garderies, en regard notamment des difficultés à rendre effective l'idée de « multi-accueil » en termes de garde occasionnelle ou à temps partiel.

2.3 L'actualité des modes d'accueil ponctuel

Les politiques publiques d'accueil et d'éducation de la petite enfance n'en finissent pas d'être mises en chantier, à commencer par la définition récente d'un projet de service public de la petite enfance. Ses orientations ont été inscrites dans un projet de loi sur le travail, avec un objectif principal de conciliation vie familiale et vie professionnelle, notamment à travers la création de nouvelles places en crèche. En même temps, elles visent à offrir à chaque enfant des premières expériences de socialisation hors du giron familial, dans un cadre considéré comme propice à son développement. Les défis sont immenses, notamment les très fortes inégalités territoriales de l'offre d'accueil en France, sa sélectivité sociale et le manque d'attractivité des métiers de la petite enfance. Devant la diversité des demandes des familles, un récent rapport du Haut comité pour la famille, l'enfance et l'âge (HCFEA, 2023a), *Accueil des enfants de moins de trois ans : relancer la dynamique,*, propose que « ceux dont au moins un des parents gardiens ne travaille pas (y compris congé parental) disposent d'une place à temps partiel (l'équivalent d'une ou deux journées par semaine, pouvant être prises sous forme de demi-journées) dans un but de socialisation des enfants et de soutien pour les parents » (HCFEA, 2023a, p. 11). Ce rapport préconise au moins une journée par semaine

pour les enfants de parents inactifs, tout en précisant : « 28 % des enfants de moins de 3 ans (hors 0 à 3 mois) ont au moins un parent inactif (couples mono-actifs et couples ou familles monoparentales avec aucun actif) et devraient disposer d'une place une ou deux journées (en moyenne) par semaine » (HCFEA, 2023a, p. 285).

Le rapport de l'HCFEA (2023c), *Qualité, flexibilité, égalité : un service public de la petite enfance favorable au développement de tous les enfants avant 3 ans*, propose, en référence à un rapport de l'HCFEA de 2018, de « développer des solutions d'accueil formel *plus ponctuel mais régulier* pour faire profiter les enfants de moments d'éveil et de socialisation plus diversifiés que lorsqu'ils sont avec leurs parents. » (HCFEA, 2023c, p. 5, nous soulignons). Ce rapport s'appuie aussi sur la synthèse du séminaire *Premiers pas : développement de l'enfant et politique publique*, publiée en 2021[14], pour proposer d'offrir avant l'entrée à l'école maternelle « une expérience de socialisation progressive, ludique et stimulante, en lien avec les parents dans d'autres espaces que la maison » (p. 31). Il s'agit de promouvoir une « possibilité de fréquentation régulière, hebdomadaire et progressive, pour atteindre 4 demi-journées par semaine en groupe », que ce soit dans des accueils collectifs ou individuels ou encore dans « des structures intermédiaires / flexibles / passerelles, avec ou sans les parents. » (p. 32). Au-delà de la question du coût pour les familles et pour les collectivités publiques, il s'agit, en particulier en milieux populaires, « d'aller vers les parents pour les convaincre de l'intérêt pour l'enfant, de s'émerveiller et de découvrir d'autres lieux, d'autres personnes, enfants et adultes, y compris en présence de son père ou de sa mère et dans le respect du projet parental, dans une perspective de coéducation, d'universalité et de mixité sociale », indique la synthèse du séminaire *Premiers pas,* reprise dans le rapport de l'HCFEA (2023a, p. 53). De son côté, la contribution d'ATD Quart monde, également reprise dans ce rapport, énonce quelques-unes des dimensions d'une offre d'accueil qui seraient favorables à la fréquentation des familles en situation de pauvreté : souple et adaptable, ancrée sur le territoire, ainsi que « centrée sur le développement de l'enfant, mais qui fasse une large place aux pratiques éducatives singulières des parents et à leur participation effective » (HCFEA 2023c, p. 72). Cette contribution souligne ainsi l'importance de l'ancrage local des MAP et des enjeux attachés à leur double adressage : les enfants et les parents.

En somme, le rapport de l'HCFEA (2023c) insiste sur les attendus de flexibilité des modes d'accueil, avec l'idée de passerelles souples entre garde informelle et différents modes d'accueil hors du domicile familial, avec ou sans délégation de garde, comme c'est le cas dans les lieux d'accueil enfant-parent. Il met en avant l'intérêt de l'enfant, sans réduire la question d'un développement des modes d'accueil aux objectifs de conciliation entre vie professionnelle et vie familiale. Une synthèse de l'évaluation de huit actions lancées dans le sillage du séminaire *Premier Pas* insiste d'ailleurs sur un « changement de paradigme », passant d'une logique d'accueil à une logique centrée sur l'enfant, partie prenante d'une « politique éducative » (Helfter et Moisset, 2024, p. 9). Par ailleurs, le souci de souplesse et de transition entre différentes modalités d'accueil

[14] https://www.strategie.gouv.fr/publications/seminaire-premiers-developpement-jeune-enfant-politiques-publiques-synthese

se retrouve dans la notion de « parcours petite enfance », proposée dans le rapport *L'avenir se joue dans les quartiers pauvres* (El Karoui et Klein, 2022) pour assurer l'accueil collectif des enfants et un soutien à la parentalité en QPV. À l'intersection de politiques familiales et éducatives, l'enjeu d'une politique d'investissement social touche aux inégalités sociales d'accès aux modes d'accueil et aux situations de pauvreté ou de précarité sociale et migratoire des familles. Car, de manière explicite ou implicite, ce sont souvent les familles des milieux populaires qui sont visées par le développement d'une offre d'accueil flexible, à temps (très) partiel. Situé au croisement de multiples enjeux, les attendus de flexibilité s'inscrivent plus largement dans des transformations sociétales qui interrogent au fond ce que veut dire être « flexible », non seulement au niveau des organisations mais aussi au niveau des personnes.

2.4 La « flexibilité » : du monde du travail au monde de la petite enfance ?

Si les attentes de qualité et d'égalité à l'égard des modes d'accueil et d'éducation des jeunes enfants sont anciennes dans les agendas politiques et dans les thématiques de recherche, celle de « flexibilité » dans le titre même d'un rapport de l'HCFEA de 2023 paraît nouvelle. Du moins, elle relance la question d'un « multi-accueil » des enfants au sein d'un même établissement. En effet, dès 1988, le *contrat enfance* lancé par la Cnaf véhicule déjà l'idée de « souplesse » des durées de fréquentation ; ce que renforcera le terme « adaptabilité » dans la circulaire 2002 instaurant la prestation de service unique. D'abord déployée dans le monde du travail, comment cette notion fait-elle irruption dans le domaine de l'accueil et de l'éducation des jeunes enfants ? Au prix de quelles traductions ? Avec cette flexibilité attendue des modes d'accueil, quelles conceptions du travail des professionnelles, des familles (mères) et des enfants eux-mêmes véhicule-t-elle ?

Au niveau international, cette question des rapports entre l'accueil et l'éducation des jeunes enfants et une flexibilisation du monde du travail n'est pas nouvelle. En témoignent des travaux largement issus des pays nordiques qui, les premiers, ont développé l'idée de « flexisécurité » (Gazier, 2008). Ces travaux mettent en rapport, à partir des années 1990, les attendus de flexibilité du marché du travail avec des transformations des politiques petite enfance. Ils insistent, en particulier, sur le renouvellement des conceptions de la petite enfance qu'ils induisent, celles d'enfants autonomes, compétents, auto-déterminés, sujets de droits auquel il faut reconnaître la liberté de leurs choix individuels ; des « enfants flexibles » qui sont également des « usagers », voire des « consommateurs », sous l'influence conjuguée d'une idéologie néolibérale et de politiques d'investissement social (Fendler, 2001 ; Kjorholt et Qvortrup, 2012). Au-delà, de ses échos dans le monde du travail, il nous faut souligner ainsi sa présence dans le monde de l'éducation et de la socialisation des enfants. Loin de se circonscrire à tels ou tels domaines d'activité ou catégories d'acteurs, un « régime flexible » (Sennett, 2023)[15] est bien, plus largement, une façon de faire société aujourd'hui.

[15] Le titre de l'ouvrage initialement paru en 1998, The corrosion of character. The personal consequence of work in the new capitalism, est imparfaitement rendu en français : Le travail sans qualité. Les conséquences humaines de la flexibilité.

Sennett (2023) montre en effet que le « caractère » des personnes est particulièrement remis en cause par ce qu'il caractérise comme un « capitalisme flexible », tout en soulignant les différentes capacités des personnes à affronter les injonctions au changement : « La flexibilité crée des distinctions entre surface et profondeur. Les sujets les moins puissants de la flexibilité sont contraints de rester à la surface » (idem, p. 110). Ici, la flexibilité n'est pas conçue comme la capacité à s'adapter sans cesse à de nouvelles situations mais, à l'image d'un roseau souple, la capacité à reprendre sa forme initiale et profonde, c'est-à-dire la force d'un « caractère » qui n'est pas figé dans une identité stable. Cette élasticité, qui s'oppose précisément à une corrosion du caractère dans un « régime flexible », demande des adaptations permanentes à l'incertitude et à la prise de risque, à une temporalité à court terme et fragmentée : « s'adapter au changement de circonstances sans se laisser briser par elles » (idem, p. 66). Cette flexibilité requiert en somme de conjuguer permanence et changements incessants.

La flexibilité est aussi une des toutes premières qualités attendues des personnes dans ce que Boltanski et Chiapello (1999) définissent comme un monde « connexionniste », nouvelle figure du capitalisme contemporain. Les auteurs soulignent que cet attendu de flexibilité va de pair avec une déconstruction et affaiblissement des défenses du monde du travail, une précarisation de l'emploi, en particulier celui des mères de famille du fait de leur moindre mobilité (Boltanski et Chiapello, 1999, p. 325). Dans le monde professionnel, de nouvelles valeurs sont développées qui s'opposent à la rigidité des anciennes organisations et aux cadrages institutionnels : l'adaptabilité, l'ouverture aux différences, la confiance et les qualités relationnelles, la polyvalence au sein de petits groupes, etc. (idem, p. 203). Un monde « connexionniste » demande ainsi une mobilisation des personnes qui affaiblit les frontières entre vie au travail et vie personnelle. Il va également de pair avec une double injonction : « être quelqu'un et être flexible », soulignant une tension essentielle entre « exigence d'adaptation » et « exigence d'authenticité » (idem, p. 560). Il s'agit alors de « devenir soi-même » et cet épanouissement de soi signifie une « découverte des potentialités que la personne recèle en elle-même » (idem, p. 560). Savoir s'adapter est ainsi devenu « *un nouvel impératif politique* » (Stiegler, 2019). À travers une analyse des débats entre Lippmann et Dewey, Stiegler différencie deux conceptions de l'adaptabilité. La première, chez Lippmann, s'entend comme « malléabilité », capacité à se plier aux contraintes de divers environnements, dans le cadre d'une société néolibérale conduite par des experts. En revanche, pour Dewey, la flexibilité s'entend comme « plasticité » : « ce n'est pas la capacité à changer de forme en accord avec la pression extérieure (…). C'est l'aptitude à apprendre de l'expérience » (cité dans Stiegler, 2019, p. 262), dans le cadre d'une société libérale démocratique. Pour Stiegler, ces deux conceptions représentent différentes formes de rapports de pouvoir qui se développent dans le monde du travail, de l'éducation, de la santé et de l'environnement.

Offrant différentes visions de ce que faire société veut dire, la flexibilité est également inscrite dans des rapports sociaux. Zimmerman (2006) repère ainsi des opportunités contrastées selon « l'inégal accès aux ressources permettant de convertir les contraintes de la flexibilité en atouts personnels » (p. 95). En situant la flexibilité « entre performance et implication », l'auteur montre ainsi comment ces significations, positives ou

négatives, sont socialement différenciées. Entre « flexibilité subie et souplesse choisie », ces attendus s'inscrivent aussi dans différents rapports au temps : « Alors que les plus fragiles subissent généralement ces mutations en devenant plus vulnérables encore face à cette flexibilité, les plus dotés bénéficient par contre de ce desserrement des contraintes temporelles, le vivant volontiers sur le mode de la maîtrise du temps » (Bessin, 1999, p. 9).

En somme, nouvelle qualité attendue des modes d'accueil, la flexibilité s'inscrit plus largement dans les attendus d'une société flexible. Dans le domaine de l'éducation des jeunes enfants, elle prend la forme de multiples discours sur l'épanouissement et le développement de toutes les potentialités de l'enfant. Si sa capacité à s'adapter aux changements est mise en exergue, elle va aussi de pair avec l'idée de développement d'un « caractère » singulier. Ces discours sont aujourd'hui banalisés, au point où il est rare de questionner leur évidence. Ils sont désormais profondément imprégnés par les images de la « malléabilité » du cerveau des tout-petits, auxquelles fait écho l'importance croissante accordée à des « *soft skills* » (compétences affectives et sociales) et à des « facteurs d'exécution », en particulier la « flexibilité cognitive » [16]. Aujourd'hui, la figure de l'enfant « capable » (Garnier, 1995) s'intègre ainsi dans celle de l'enfant « flexible ». Elle véhicule différentes conceptions de la flexibilité, tant au niveau de ses valeurs politiques que des ressources socialement différenciées qu'elle met en jeu. Aussi, flexibilité ne rime pas systématiquement avec précarité et contraintes, ni à l'inverse avec liberté de choix, tant elle est relative aux ressources que peuvent ou non mobiliser les personnes dans leur environnement. Qu'il s'agisse des professionnelles, des parents ou des enfants, la flexibilité n'est donc pas négative ou positive en soi, mais toujours liée aux situations auxquelles ils et elles sont confrontés.

3. L'ANCRAGE LOCAL DES MODES D'ACCUEIL PONCTUEL

Les MAP enquêtés donnent l'exemple d'un travail à la croisée du social et de l'éducatif qui doit être pensé en regard de leur ancrage local. Cet ancrage présente une double dimension à articuler. D'une part, il s'agit d'un travail en réseau qui met en rapport, sur un territoire donné, les MAP avec des institutions et des partenaires différents. D'autre part, cet ancrage local ressort des rapports de chaque structure avec les habitants, notamment son implantation plus ou moins ancienne dans un quartier et des liens de connaissance et de confiance qu'il a pu ou non y développer avec les familles. Pour comprendre qui sont les familles accueillies, il faut prendre en compte cette double dimension mais aussi, comme nous y insisterons plus loin, la dimension peu ou prou militante du projet porté par ces structures. La question de la mixité sociale des MAP, celle de l'accueil des enfants et/ou des familles dites « en difficulté » ressort de cette double dimension d'un ancrage local. De la même façon, cet ancrage local est marqué dans les différentes dimensions d'un travail de prévention et ses différentes manières de s'adresser aux familles, entre

[16] Les sciences cognitives insistent aujourd'hui sur l'importance fondamentale de trois fonctions exécutives complémentaires dans les apprentissages : l'inhibition, la mémoire de travail, la flexibilité cognitive. Elles entendent renouveler le questionnement sur les inégalités sociales d'éducation (Hervault et Godefroy, 2021).

un « aller vers » et des « orientations » vers le MAP à travers des partenaires en fonction de motifs divers : impossibilité d'accéder à une place en crèche à temps complet, conseil de la PMI…

Il faut également prendre en compte d'autres filtres qui président au recours des familles à un MAP, notamment les modalités d'inscription (sur place ou non, toute l'année ou en septembre, etc.) et les modalités de fréquentation (sur une année ou sur un cycle ; d'une à 5 demi-journées maximum par semaine, etc.). Le nombre de places et leur disponibilité sont tout aussi importants, car ils peuvent donner lieu à des discussions entre les différents partenaires du MAP sur les priorités à accorder aux familles et aux critères qui permettent de les hiérarchiser. Il faut aussi compter avec l'étendue et la diversité de l'offre locale de modes d'accueil des jeunes enfants, voire les passerelles qui peuvent exister (ou non) entre eux, en lien avec la question du non-recours (Garnier *et al.,* 2023).

3.1 Des modalités de fréquentation : souplesse d'inscription et contraintes de places

Les cinq terrains enquêtés présentent différentes caractéristiques temporelles et administratives de l'offre d'accueil, à différents niveaux (Ruffiot *et al.,* 2012) : la contractualisation de l'accueil et les rapports entre la demande et l'offre d'accueil de l'enfant ; les modalités d'inscription ; la durée de l'offre de fréquentation, ainsi que la durée de la période d'accès et régularité de l'offre de fréquentation. S'y ajoutent la possibilité de venir (ou non) sur des jours fixés à l'avance, la nécessité (ou non) d'anticiper la demande et ses échéances (prévenir la veille, ou en début de semaine, en début d'année…). D'une manière ou d'une autre, ces terrains se caractérisent par une certaine souplesse par rapport aux modalités d'accès à un accueil à temps plein en crèche.

Ainsi, dans la mesure où sa fréquentation ne peut excéder 5 demi-journées par semaine, les modalités d'inscription à la HGM échappent à la règle commune des autres établissements de la ville où préside un système de cotation des dossiers des familles, avant le passage en Commission d'accès aux modes d'accueil (Cama). En fonction de la disponibilité des places, l'inscription se fait toute l'année, le plus souvent entre septembre et novembre, directement auprès de la directrice. À côté d'un accueil régulier à temps partiel, la HGM est censée être ouverte à des besoins irréguliers ou ponctuels des familles. Ce principe n'est pourtant pas applicable car le logiciel d'inscription n'est pas paramétré en ce sens et ne permet pas ces dépannages sur une ou plusieurs demi-journées. Près des deux tiers des enfants (4 mois - 6 ans) sont inscrits pour 5 demi-journées par semaine, suivis par 3 ou 4 demi-journées, et quelques-uns pour deux demi-journées par semaine, de façon régulière. La situation précaire des familles fait que des arrêts de fréquentation sont récurrents, bien que pour une partie d'entre elles, la HGM apparaisse comme le seul espace de stabilité, spatial et temporel. Par exemple, au moment de l'étude, une mère logée par le 115, change de logement tous les deux-trois jours, dans des hébergements situés à maints endroits en l'Ile-de-France. Elle effectue pourtant des temps de trajets importants pour maintenir l'accueil de sa fille à la HGM, le temps d'une demi-journée, deux fois par semaine. Nombre de familles accueillies sont en situation irrégulière, isolées, sans réseau social ni familial, parfois à la rue, dans l'incapacité de fournir les documents administratifs demandés.

Elles se retrouvent parfois en défaut de paiement faute d'avoir accès aux factures en ligne. Même si elle n'est pas censée le faire, c'est la directrice qui est souvent amenée à les accompagner dans leurs démarches administratives, par exemple en imprimant les factures depuis le logiciel. Elle pallie ainsi ce qui constitue à ses yeux un manque de connaissance et de reconnaissance spécifique de ce public par l'administration. L'inscription de l'enfant revêt ainsi une dimension de travail social qui va de pair, nous le verrons bientôt, avec la construction de tout un écosystème partenarial autour de la HGM.

De leur côté, les GE obéissent à des principes communs de fonctionnement définis par la Scop : chacune accueille 12 enfants maximum pour une ou deux demi-journées de 3 heures par semaine, une le matin, l'autre l'après-midi. Dans le contexte d'une offre locale d'EAJE déficitaire, en particulier pour la GEN, une forte demande crée une pression sur le nombre de familles accueillies, de manière à « faire profiter le plus d'adultes », selon les mots de la responsable des GE. Pour faire face à cette demande importante, la fréquentation des familles est organisée selon un découpage de l'année en cycles. Il n'existe plus aujourd'hui de GE organisée selon 4 cycles : elles accueillent les enfants selon deux cycles et la GEN reste la seule à proposer 3 cycles, à la demande du centre social où elle est intégrée. À l'inverse de la GE investiguée dans une précédente étude (Garnier *et al.* 2021), qui fait l'objet d'une commission d'admission gérée par la ville, les admissions des deux GE de cette recherche sont gérées au niveau des centres sociaux. Ces commissions regroupent différents partenaires dont les personnels de ces centres sociaux où sont implantées les GE, notamment leur référente famille, et ceux de la Scop, ainsi que la PMI et le service petite enfance de la ville (GES). Ces commissions ont à prioriser les demandes en fonction d'une analyse approfondie du « projet » des mères et des « besoins » des enfants. Réunies en début d'année pour composer la liste des familles bénéficiaires, ces commissions font des points à la fin de chaque cycle pour la réactualiser et prendre en compte de nouvelles demandes arrivées plus tardivement. Ces commissions en cours d'année statuent, par exemple, sur la possibilité d'effectuer un deuxième cycle ou, à l'inverse, sur le choix d'arrêter la fréquentation ou de la réduire à une séance hebdomadaire au lieu de deux, de manière à laisser la place à une autre famille. Elles peuvent aussi annuler une demande que les parents n'ont pas confirmée ou parce que l'enfant s'est avéré trop souvent absent lors du premier cycle. En somme, jouent ici à la fois la souplesse d'un accueil aux formalités administratives très réduites, le plus souvent proche du domicile familial et les contraintes d'un accueil très limité dans sa possible durée, compte tenu d'une demande plus importante que les places disponibles.

Les modalités d'accès et d'accueil de la HGA sont définies par le conseil d'administration de l'association. Elle accueille 25 enfants maximum sur chaque demi-journée, le matin entre 8h45 et 11h45 ou l'après-midi entre 14h15 et 17h15, le lundi, mardi, jeudi, vendredi et le mercredi matin. Les enfants de 18 mois à 4 ans révolus sont accueillis une à trois fois par semaine selon le contrat qui a été signé, dont deux maximum le matin (en effet la demande d'accueil le matin est plus importante que l'après-midi). Cependant, selon le nombre de places disponibles, le volume des demi-journées d'accueil peut être ajusté en fonction de besoins exprimés par les familles ou de situations particulières identifiées par les professionnelles. Les inscriptions se font pour la plupart au mois de septembre, mais également tout au long de l'année ; elles

sont renouvelées par les familles qui le souhaitent chaque année. Outre l'accueil régulier qui concerne une fréquentation organisée selon un planning fixe et dont la place est réservée par contrat, un accueil occasionnel (sans contrat) est possible dans la limite des places disponibles. Il concerne des enfants connus de la structure, pour une durée limitée, et ne se renouvelant pas à un rythme régulier. La responsable de la HGA qui a reçu et connaît toutes les familles et leurs besoins peut proposer des demi-journées en appelant les parents lorsque la structure dispose de places vacantes. Le projet d'établissement mentionne également la possibilité d'accueillir, à la demande de leur famille, des enfants de tous âges en situation d'urgence ou encore des enfants dont l'accueil est requis par un organisme social. Cet accueil d'urgence est d'une durée limitée, non régulier et fonction des places disponibles. Dans les faits, la garderie s'adapte aux situations des familles qu'elle accueille et la limite d'âge peut s'étendre au-delà de celle mentionnée officiellement. C'est le cas notamment dans le cadre d'accueil d'enfants en situation de handicap ou atteints de maladie chronique. Par exemple, une petite fille, orientée vers la HGA et suivie par la PMI et le Centre d'action médico-sociale précoce (CAMSP) continue de fréquenter la garderie au-delà de ses 4 ans car elle n'est pas scolarisée. Plus récemment, la question de l'accueil d'enfants au-delà de 4 ans a été posée en conseil d'administration dans le cadre de l'accueil d'enfants non scolarisés, bénéficiant d'une instruction en famille. L'accueil de ce type de familles déroge en effet quelque peu du public généralement accueilli à la HGA et pose la question du sens de ces accueils en regard du projet social de la structure, comme nous le verrons bientôt.

Initialement lieu d'accueil enfant-parent, puis halte-jeu, « la halte » (nom d'usage pour les parents et les professionnelles) a aujourd'hui le statut d'un multi-accueil (MA), tout en conservant ses dimensions précédentes. Son offre d'accueil et le nombre de places ont été modifiés au fil de ses implantations dans la ville, en suivant les demandes des familles. En 1996, 10 puis 12 places ont été accordées pour l'accueil des enfants entre 3 mois et 6 ans. En 2004, devenue multi-accueil, la structure a pu s'élargir à 30 places simultanées pour les enfants entre 2-3 ans, dont 10 en journée entière (8h-18h) et 20 pour deux demi-journées (8h-13h ou 14h-18h). En outre, 10 places sur les 30 proposées sont spécifiquement réservées à des enfants dont les mères sont seules et en difficulté ou en insertion professionnelle. Ces enfants peuvent prendre leur repas de midi sur place et ont un espace prévu pour se reposer. Les inscriptions se font sur place, avec un contrat d'accueil qui définit les modalités d'un accueil régulier de 1h jusqu'à 10h par jour, de deux à quatre jours par semaine (soit lundi et jeudi, soit mardi et vendredi, fermeture le mercredi) mais jamais plus de trois jours entiers. Le MA privilégie la prise de contact direct avec les familles, indépendamment du guichet unique de la commune. Cette proximité est très appréciée par les familles, dans le contexte d'une offre locale d'accueil collectif très insuffisante : « Une crèche, on m'a dit que c'était compliqué, j'ai abandonné. De toute façon, ils vous disent tout de suite si vous êtes sur liste d'attente. C'est plus compliqué la crèche (…), franchement, l'accès à la halte-jeu, elle est plus simple et plus facile » (mère de No, MA). Entre accueil en demi-journées ou journées complètes, des adaptations sont possibles au MA, selon les besoins des familles et dans la limite des places disponibles au fil de l'année. La direction du multi-accueil peut aussi conseiller aux familles des changements horaires quand, par exemple, les professionnelles observent qu'un accueil de 8h à 11h pourrait permettre à l'enfant de mieux profiter des activités au lieu de dormir pendant

une partie du temps de l'accueil de 10 à 13h. Il faut noter aussi que, depuis la rentrée 2023, avec l'ouverture sur la ville de trois classes qui accueillent les enfants à partir de 2 ans, les professionnelles peuvent accueillir les enfants à partir de 18 mois, avec le souci de leur permettre un « passage par le collectif » avant l'entrée en maternelle.

À l'exception des GE, gratuites[17], les deux HG et le MA demandent une participation financière aux parents relative à leurs revenus. Par exemple, pour la HGM, le tarif horaire moyen en 2021 est de 0,62 euros ; près de 90 % des familles payent entre 0,14 euros et 1,5 euros de l'heure. Au sein de la HGA qui bénéficie également du bonus « mixité sociale » de la Caisse d'allocation familiale (Caf), ce tarif moyen est de 0,68 et près de 42 % des familles paient moins de 0,50 euros de l'heure. Selon la co-responsable de la HGA, la Caf connaît et soutient bien la structure, mais l'association doit régulièrement argumenter pour continuer à bénéficier de financements. En cause, selon elle, un taux d'absentéisme de près de 30 % très lié aux caractéristiques du public accueilli : « Nous sommes de très mauvais élèves sur ce point (...). Beaucoup de parents ne travaillent pas et gardent très facilement les enfants s'ils sont un peu fatigués, malades, si les grands parents sont disponibles ou encore si la météo est mauvaise ». L'incitation au développement des politiques publiques d'accueil de familles en situation de précarité interroge cette professionnelle, dans la mesure où les caractéristiques de ces publics et leurs modalités d'utilisation de l'accueil collectif ne seraient pas suffisamment prises en compte par les financeurs.

Au total, les modalités d'inscription et de fréquentation des MAP enquêtés montrent une relative souplesse liée à la proximité des directions avec les familles accueillies, là où l'admission en crèche demande davantage de démarches administratives et des délais plus longs liés à la temporalité des commissions d'admission, ainsi que, sur nos terrains, au déficit de l'offre d'accueil collectif. De même, les « papiers » demandés n'y sont pas toujours incontournables. Une souplesse est également de mise dans la possibilité de diminuer ou augmenter le nombre de demi-journées de fréquentation, voire le passage à des journées complètes au MA. Cette possibilité est plus réduite dans les deux GE où la demande des familles excède les 12 places possibles pour chacune des deux séances hebdomadaires.

3.2 Travail en réseau et partenariats : des écosystèmes locaux

Avec différentes modalités d'inscription et de fréquentation des familles, les MAP s'insèrent de manière très diverse dans des espaces locaux caractérisés à la fois par un tissu plus ou moins dense d'associations, d'institutions médicales et sociales et de services municipaux et par des publics socialement différenciés. Les professionnelles peuvent mobiliser et être mobilisées par tout un réseau de partenaires et mettre en relation institutions et habitants comme c'est le cas du MA, lieu de mise en pratique d'un centre de formation. Les GE s'inscrivent fortement dans les centres sociaux, là où une des haltes garderies (HGA) travaille très étroitement avec une association et un centre pour les enfants en situation de handicap et

[17] La GEN bénéficie notamment du soutien financier de la Caf et du guichet des politiques de la ville dans le cadre des ateliers sociolinguistiques pour les mères. Ailleurs, ce soutien est assuré par les Caf et les villes.

l'autre (HGM) avec une association en ethnopsychiatrie pour les familles migrantes. Le caractère associatif ou coopératif de quatre des cinq MAP de cette étude pose en outre la question de leurs rapports aux services municipaux Petite enfance.

3.2.1 Les garderies éphémères : des intégrations différentes à partir de centres sociaux

Pour la GEN, l'idée d'écosystème local renvoie à deux niveaux : celui de son intégration dans un centre social, une « maison pour tous », et celui de son environnement municipal. Depuis sa création en 2015, la GEN s'inscrit fortement dans ce centre social qui offre de nombreuses activités et ressources, gratuites ou d'un faible coût (l'adhésion est de 10 euros par famille et par an). Dans un nouveau bâtiment construit en 2021, la garderie bénéficie d'un local spécialement aménagé pour l'accueil des jeunes enfants situé au rez-de-chaussée, en même temps que des ateliers sociolinguistiques (ASL) gratuits permettent aux mères de faire garder leur jeune enfant pendant qu'elles sont en cours au premier étage. Ce local est partagé avec un lieu d'accueil enfant-parents (Laep), ouvert deux demi-journées par semaine. Celui-ci est porté par une éducatrice de jeunes enfants, employée par la mairie, qui gère également la crèche familiale, située à proximité immédiate. De son côté, la Scop propose également dans ce même espace un atelier hebdomadaire Éveil et Langage (AEL), d'une heure et demi l'après-midi, où six enfants au maximum sont accueillis avec leur parent (la mère presque systématiquement) par l'éducatrice de jeunes enfants (EJE) qui gère les deux séances hebdomadaires de la GE. Ainsi, les enfants peuvent être accueillis dans l'un ou/et l'autre de ces dispositifs, de manière souple et évolutive. Par exemple, des difficultés dites de « séparation » peuvent conduire les professionnelles à conseiller à une mère de la GE la fréquentation du Laep en parallèle ou en amont de la GE. La fréquentation de l'AEL peut de son côté intervenir en soutien de la GE ou du Laep. La familiarité de l'enfant et de ses parents avec l'espace et les professionnelles s'en trouve renforcée : un bénéfice que soulignent à la fois les parents et les professionnelles.

Dans la GES, l'écosystème est de même nature mais l'offre d'ateliers du centre social en direction des mères et des jeunes enfants est plus limitée : pas de Laep ou d'AEL, ni d'ateliers linguistiques pour les parents[18]. En outre, la GES ne bénéficie pas de locaux aménagés en permanence pour l'accueil des jeunes enfants. Durant le temps de prise en charge des enfants, la référente famille du centre social organise des ateliers sur la parentalité qu'elle propose à tous les parents, même si, seules, les mères y participent. Sur les douze familles affectées au cycle observé en début d'année, sept familles y ont participé avec beaucoup de régularité et cinq d'entre elles, interrogées par la chercheure, les ont appréciés : « On peut parler entre nous et avec les autres mamans ; on voit qu'on a les mêmes problèmes avec nos enfants ». Elles se sont senties épaulées dans leurs questionnements éducatifs, même si nous verrons plus loin que nos observations permettent de nuancer cette unanimité. Le centre social permet aussi l'accès à de nombreuses activités (théâtre, cuisine, lectures, sorties, etc.) pour les adultes et les enfants. La référente famille les recommande

[18] Dans la même ville, une autre GE propose des ateliers sociolinguistiques (ASL) et permet d'y affecter des familles, surtout les mères dont les besoins d'apprentissage sont repérés comme très importants.

parfois à certaines mères. Le centre étant implanté de longue date dans le quartier, il est très connu des familles vivant à proximité.

Pour ces deux GE, la référente famille et la directrice du centre social où chacune d'elles est intégrée jouent un rôle clé pour composer une offre de services adaptée aux différentes situations familiales et leurs évolutions. La connaissance de ces situations par les professionnelles de la GE passe souvent par les informations dont elles disposent. Toutes les deux font partie de la commission qui permet aux familles d'accéder à un cycle, aux côtés de l'EJE de la GE et sa responsable au sein de la Scop, qui y participe depuis les débuts ; pour la GEN participent également l'EJE du Laep et le professeur de l'ASL.

Dans la GEN, le choix d'organiser trois cycles dans l'année répond au souci d'offrir une garde à davantage de familles. Après une réunion d'information en début d'année scolaire, une liste est constituée pour chacun de ses trois cycles, en donnant la priorité aux mères dont la garde de leur jeune enfant est une condition *sine qua non* de leur inscription à l'ASL, soit 7 mères dans l'année de notre enquête. Aux autres parents, il peut être proposé une seule demi-journée par semaine et non les deux qui sont organisées, pour satisfaire davantage de demandes. Au bout du compte, la durée possible de la fréquentation de la GEN est à géométrie très variable. Au maximum, pour les enfants dont les mères fréquentent l'ASL, elle peut être annuelle, à raison de deux séances hebdomadaires, voire complétée par l'AEL et le Laep. Au minimum, elle représente une dizaine de séances, soit un seul cycle sur une seule demi-journée. Entre ce maximum et ce minimum, de multiples combinaisons sont possibles et le rôle des commissions trimestrielles est aussi de s'ajuster à des dynamiques familiales évolutives.

Cette inscription forte de la GEN dans le centre social paraît faire office de médiation à l'égard des structures petite enfance du quartier, notamment les crèches et la PMI située à proximité : « c'est plus du réseau que du partenariat », analyse la référente famille. De son côté, la directrice de la PMI témoigne de sa méconnaissance du fonctionnement de la GE, qu'elle appelle à plusieurs reprises la « crèche éphémère », demandant alors à la chercheuse des informations. Elle participe aux Cama de la ville pour appuyer telle ou telle demande en crèche collective, mais pas aux commissions pour la GE. Faute de place, elle s'est récemment adressée au centre social pour la mère d'une grande prématurée, très isolée, qui aimerait bien « souffler de temps en temps », mais elle a appris que le « cycle était fermé et que ce serait pour septembre ». L'idée d'un « partenariat » émerge en entretien : « J'imagine alors, je ne sais pas comment ça fonctionne, je ne sais pas s'il doit y avoir des critères d'admission (...), mais j'ose penser que Mme X (directrice du centre social) doit faire face à la demande des familles mais aussi à la demande des partenaires. Je pense donc que si on lui avait dit que c'est urgent, je pense qu'elle peut l'entendre. Ça sert à ça le partenariat » (Directrice PMI, GEN).

La GEN fonctionne aussi indépendamment des circuits de l'offre municipale et départementale d'accueil individuel et collectif. Très intégrée dans le centre social qui dépend d'un autre service de la ville, c'est sans doute cette autonomie relative que regrette la Directrice du service petite enfance municipal, avec le projet de transformer les deux « halte-jeux éphémères » (sic) de la Scop présentes sur la commune en « halte-jeux, mais pour nous », de manière à accueillir davantage de familles, mais aussi à « reprendre la

main » sur ces « structures privées », notamment sur l'attribution des places et les priorités selon les familles. Elle regrette aussi un manque de compte-rendu (au sens de rendre des comptes) sur ces « crèches éphémères » (sic), avec un « projet pédagogique qui n'a pas été travaillé en collaboration avec le service petite enfance ». Autre objet de désaccord : la gratuité des GE quand les autres modes d'accueil sont payants : « l'équité, elle est où ? », interroge-t-elle. Même si ce n'est pas du « privé lucratif », elle n'a pas été associée à ce choix des GE décidé bien avant son arrivée. Surtout, elle tient aux prérogatives des municipalités quand, selon elle, trop d'entre elles « donnent tout pouvoir aux crèches [lucratives] ou aux associations ». Reste que, ici comme ailleurs, les difficultés de ce projet sont celles des budgets nécessaires à l'emploi d'un personnel supplémentaire et à un réaménagement du local. Si, de leur côté, directrice et référente famille du centre social apprécient ce futur élargissement de l'offre d'accueil et pensent rester prioritaires dans l'attribution des places, elles ont aussi conscience de leur nouvelle place vis-à-vis du service petite enfance de la ville, alors que jusqu'à présent, elles étaient « entre guillemets, patron d'une prestation » (celle de la Scop).

La situation de la GES semble assez différente avec néanmoins quelques points communs. Au chapitre des points communs, une difficulté à faire reconnaître ces structures dans le service petite enfance de la ville.

> *« J'ai changé, mais je vous avoue qu'au début je n'étais vraiment pas pour ce type de structure. Je ne voulais pas cautionner des gardes où les enfants sont parqués pour débarrasser les parents. Donc j'ai été voir, j'ai passé beaucoup de temps à observer ce qui se passe et là j'ai vraiment été bluffée, tellement que je pensais au début que les filles faisaient cela parce que je venais. Plusieurs fois, je suis venue à l'improviste et pareil, je constatais un travail mais vraiment extraordinaire ; là j'ai été convaincue et j'ai vu l'importance pour les enfants de ce type d'accueil. » (Responsable du service petite enfance, GES)*

Le mode de fonctionnement d'une garderie éphémère étonne les services petite enfance, plus habitués à des prises en charge longues et sans réelles connaissances du travail réalisé. Si cette responsable du service petite enfance de la ville est désormais convaincue, voire militante, elle se heurte encore aux autres services de sa collectivité qui restent perplexes sur ces structures et leur gratuité. Pour poursuivre son œuvre de conviction, elle a d'ailleurs demandé à la chercheure de venir à une réunion de bilan de la politique petite enfance organisée par la mairie pour présenter ses observations. Les échanges lors de cette réunion ont principalement porté sur la qualité du travail des professionnelles et de la prise en charge des enfants, mais non sur le coût de ces structures et le travail partenarial avec les autres acteurs du territoire, ni même sur le travail de lien effectué avec les parents. La responsable petite enfance souligne par ailleurs le manque de place dans les EAJE et reconnaît que les GE pallient cette difficulté. Elle a ainsi soutenu l'ouverture d'une nouvelle GE dans cette ville.

Dans le registre des différences avec la GEN, il semble que les dissensions soient moindres avec les acteurs locaux, désormais la mairie mais également la PMI. La directrice, qui a pris ce poste récemment, ne connaît pas encore bien les ressources du territoire mais elle dit apprécier de participer aux commissions d'affectation pour permettre à des familles qu'elle rencontre de proposer aux enfants d'autres espaces

éducatifs. Elle souligne aussi que pour certains enfants porteurs de handicaps lourds, la GES peut être bien adaptée en attendant une prise en charge par des établissements spécialisés ; le temps maximum pour chaque enfant est de deux demi-journées par semaine. Au deuxième semestre (second cycle) la plupart des enfants ne font qu'une seule demi-journée, en raison des demandes nouvelles qui sont prises en compte par la commission du mois de janvier. C'est *in fine* la possibilité non seulement d'un dialogue avec les professionnelles au moment des commissions d'affectation mais également d'un suivi régulier avec elles tout au long du cycle qu'elle apprécie particulièrement.

3.2.2 La halte-garderie municipale : un travail en partenariat, vecteur de sens

Les familles accueillies dans la HGM sont à l'image de la population cosmopolite et populaire du quartier : 89 % des 54 familles inscrites ont au moins un parent primo-arrivant ; elles représentent 25 langues différentes. Ce quartier est aussi celui de la ville qui accueille le plus de public hébergé en hôtel, *via* le Samu social, et qui dispose du plus grand nombre de places d'hébergement pérenne à destination des personnes sans domicile : 30 % des familles accueillies à la HG sont logées par le 115 ou en Centre d'hébergement d'urgence (CHU), dans des logements exigus. Ouverte en 2008, la HGM a bénéficié de la construction d'un éco-quartier, à la faveur d'un grand projet de rénovation urbaine encore en cours. Mais face à l'aggravation des problèmes d'insécurité ces dernières années, nombre de familles des classes moyennes et supérieures ont quitté le secteur, avec pour conséquence une moindre mixité sociale au sein de la HGM. Selon le rapport d'activité de 2022 : 60 % des familles qui fréquentent la HG sont adressées par des services partenaires : PMI, centre de santé, service social, école maternelle, CAMSP, association d'aide ethno-psychologique, lieu d'accueil enfant-parent (Laep). Ce contexte social et territorial n'est pas sans incidence sur l'engagement des professionnelles et la définition de leur projet pédagogique et social, en premier lieu la centralité de ses partenariats et d'un travail en réseau.

Un partenariat solide existe depuis 12 ans entre la HGM et une association, créée il y a 15 ans dans ce quartier, qui accompagne les familles migrantes dans un travail d'ethno-thérapie familiale et systémique. Partenariat à double sens : les familles envoyées vers l'association sont accompagnées par une professionnelle de la HGM ; en retour l'association propose aux parents venus consultés pour un aîné, une fréquentation de la HGM pour un enfant plus jeune. Ce partenariat a permis une réflexion de toute l'équipe sur l'accueil des familles de cultures différentes. Depuis 3 ans, l'association effectue également des séances d'analyse des pratiques professionnelles auprès d'un groupe de responsables d'EAJE, une fois par mois antérieurement, une fois par trimestre aujourd'hui, faute de financement. Dans ce secteur de la ville, une dégradation des institutions est observée, le « secteur social y est ravagé », constate la responsable de cette association, observant notamment que le décrochage scolaire débute maintenant vers 10-11 ans (auparavant 15-16 ans) et plus globalement une très nette dégradation des conditions d'arrivée en France, après des parcours migratoires de plusieurs mois, voire plusieurs années. Soutenir les familles, reconnaître un système de parenté différent, « faire en sorte que le milieu éducatif comprenne les enfants » face aux troubles du comportement et des apprentissages qu'ils peuvent présenter sont des enjeux forts pour cette association. Les professionnelles de la HGM partagent ces préoccupations, avec le souci de respecter les

manières de penser et de faire des parents. Elles se montrent attentives à la transmission de la culture et de la langue des familles, de manière à favoriser pour l'enfant l'apprentissage à la fois des normes familiales et des normes institutionnelles.

D'autres partenariats sont développés par la HGM : celui avec le CAMSP, concerne des enfants à besoins éducatifs particuliers : 13 enfants font l'objet d'un suivi spécifique ou nécessitent un diagnostic pour un problème de santé, de handicap, de trouble psychique ou du comportement. Outre le travail partenarial avec l'école maternelle du quartier, l'équipe est en lien avec un Laep associatif qui adresse des familles à la HGM et vice-versa. Le partenariat avec la bibliothèque du quartier mérite aussi d'être mentionné. Plus qu'une visite à la bibliothèque, les professionnelles le pensent comme espace de transition entre culture familiale et culture de la société d'accueil, sans hiérarchisation.

> *Sur le temps d'accueil habituel de la HGM, un petit groupe de 2 enfants-2 mères-2 professionnelles est attendu par deux bibliothécaires. Une salle, nommée « la cabane », avec des bacs à livres au sol, le long de deux pans de mur, a été préparée à l'intention du groupe. Au centre de la pièce, des livres de différents formats ont été disposés, mis en scène, sur des tapis et des coussins. C'est la première fois que ces mères et ces enfants viennent à la bibliothèque. « Liberté totale ! On a le droit de faire du bruit et de mettre du bazar », annonce la bibliothécaire à la mère de J. (fille, 14 mois), lorsque celle-ci se dirige vers les bacs et commence à sortir des livres, la mère voulant l'en empêcher (avec le souci perçu que son enfant ne mette pas « le bazar »). J. explore l'espace avec un plaisir manifeste. Le temps d'accueil, de découverte de l'espace, où des livres sont sortis au gré des échanges, est suivi d'un temps de lecture partagée, puis de libre manipulation. Le petit nombre permet des échanges de proximité et une attention individuelle. Les deux enfants sont dans un univers inconnu, mais en présence de leur mère et des professionnelles de la HG qu'elles connaissent. Les professionnelles de la bibliothèque sont aussi attentives à l'ambiance (Bégout, 2020), à la qualité des échanges et soutiennent l'exploration des enfants. La mère de J. découvre cet univers particulier ; elle témoigne a posteriori en entretien à quel point cette invitation a été importante : « moi ça m'a ému, ça m'a vraiment plu (…) ; c'était la première fois ». À la fin de la séance, une proposition d'inscription immédiate est faite, allégée de certains documents administratifs (le justificatif de domicile n'est pas demandé). Également, les bibliothécaires proposent aux mères de les accompagner pour visiter l'étage du dessous, destiné aux adultes. La séance aura duré 1h40. (Notes d'observation, HGM).*

Au sein de la HGM, les partenariats, le travail avec des familles migrantes, l'accueil d'enfants handicapés, le souci d'une prise en charge singulière et individualisée des enfants, ouvrent à des expérimentations et donnent un sens particulier au travail des professionnelles : « c'est un travail à la charnière de l'éducatif et du social, qui demande beaucoup d'énergie », explique une EJE. En contraste avec le travail en crèche, une auxiliaire de puériculture (AP) souligne un travail « plus humain », « plus à l'écoute », « empathique » auprès des parents. Tout ce travail partenarial au niveau du quartier, dans l'accompagnement des familles, va bien au-delà de l'accueil des enfants. Il échappe du même coup,

regrette la directrice, aux indicateurs censés rendre compte du travail de la HGM, par exemple son taux d'occupation.

3.2.3 La halte-garderie associative, bien ancrée dans la politique petite enfance de la ville

La HGA est une des activités d'une association loi 1901, créée en 1984, à l'initiative d'un collectif de parents et professionnels intervenant dans le champ de l'enfance et la petite enfance (psychomotricien, orthophoniste, EJE, etc.). La création de cette association est issue du constat qu'il n'existait alors rien, ou presque, en termes d'accueil et d'aide aux jeunes parents. L'association était, et est toujours, gérée par des parents et des professionnels ; elle est d'ailleurs adhérente à l'Association des collectifs enfants parents professionnels (Acepp). L'histoire de cette association est très présente au sein de l'équipe de direction mais également dans le discours des différents partenaires interrogés sur la politique petite enfance de la ville et les dispositifs existants (coordinatrice du CAMSP, directrice de la crèche municipale, psychologue). Le responsable petite enfance de la ville en poste au début de l'enquête mentionne la HGA et plus largement l'association dont elle est issue, comme des acteurs essentiels dans le champ de la petite enfance notamment dans le cadre de l'accueil de famille en précarité et l'inclusion d'enfants en situation de handicap en milieu ordinaire. Avant même que la ville ne dispose de financement et de moyens dans le cadre du dispositif « Accueil pour tous »[19] en 2014, la structure était repérée par les différents partenaires comme le seul lieu répondant aux besoins de certains enfants et familles. La HGA ne dispose plus aujourd'hui de ce dispositif mais travaille toujours main dans la main avec les crèches municipales, la PMI, le Laep, le CAMSP et l'Équipe des soins spécialisés autour des interventions précoces (ESSAIP), etc. qui lui adressent des familles.

Dans les années 80, l'objectif premier de cette association était de développer dans la ville et sa région une dynamique de travail autour de la naissance, du jeune enfant et de la parentalité, de proposer des activités pour soutenir le développement du jeune enfant et les parents par des temps de rencontres, de réflexion et d'information (Projet d'établissement, juillet 2022). L'association s'est construite au fil des ans une expérience et des compétences autour de différents pôles d'activités : outre la halte-garderie au centre de notre enquête, différents ateliers ont été mis en place progressivement : massage pour les bébés, psychomotricité depuis 2006, éveil musical depuis 2008, musique parents-enfants depuis 2017 ; éveil et autonomie du jeune enfant dans l'eau, suspendu depuis 2011.

Depuis sa création, la HGA a successivement occupé 4 quartiers de la ville et, depuis août 2021, elle occupe une très grande maison avec jardin, mise à disposition par la mairie. Située à proximité de la crèche municipale qui occupait ces mêmes locaux jusqu'en août 2021 et de la crèche familiale, la halte-garderie est proche du centre-ville, à la lisière d'un quartier prioritaire. Son environnement est constitué à la fois de

[19] Le dispositif « Accueil pour tous » permet de faciliter l'accueil d'enfants avec leur différence, handicap ou maladie, dans les structures collectives de l'enfance et la petite enfance de la ville, en lien avec la Caf qui finance une part importante du budget de ce dispositif et en partenariat avec de multiples établissements et organismes dans ce domaine.

quartiers résidentiels et d'ensembles immeubles composés de logements sociaux. Les familles sont souvent adressées à la HGA par les différents organismes partenaires (CAMSP et ESSAIP, PMI, Centre médico-social, Service d'éducation spéciale et de soins à domicile, etc.), ou par les médecins, sages-femmes, psychomotriciens, kinésithérapeutes, orthophonistes et autres professionnels de santé et du social du bassin de la commune.

Ce travail partenarial, initié depuis la création du lieu d'accueil, est très étroit et mentionné spontanément par les différents interlocuteurs rencontrés dans le cadre des entretiens : responsable petite enfance, éducatrice du CAMSP, directrice de crèche municipale... La HGA apparaît comme un maillon essentiel du dispositif petite enfance du territoire. Le projet d'établissement le mentionne : « Nous travaillons étroitement avec ces partenaires pour faire du lien et avoir une cohérence de pratique, pour adapter l'accueil et l'accompagnement des enfants en situation d'handicap, pour accueillir les familles en situation d'urgence sociale, pour accompagner les familles et enfants au plus près de leurs besoins ». De fait, comme nos observations le confirment, il n'est pas rare que les familles qui fréquentent la HGA aient été adressées dans un premier temps par les sages-femmes au Laep, lieu où l'information concernant l'offre d'accueil sur le territoire est très bien diffusée, d'autant que la coordinatrice de la HGA qui assure elle-même des permanences au Laep, connaît bien les familles et peut les orienter en fonction de leurs besoins.

3.2.4 Le multi-accueil : un projet pour et avec les habitants

Le MA est intégré à deux ensembles d'immeubles comportant un grand nombre d'habitants en difficultés sociales et économiques. Le quartier présente très peu d'établissements d'accueil de la petite enfance et une activité associative à géométrie variable. Il fait partie d'un projet de rénovation urbaine, intégrant la réhabilitation de son centre commercial, avec pour objectif l'animation de la vie sociale et l'aide aux familles en difficulté.

La ville fonctionne avec un système de guichet unique petite enfance à la mairie, mais le MA fonctionne en lien direct avec les familles, depuis sa création. D'ailleurs, ce sont des habitants qui ont participé à sa rénovation, son réaménagement et la construction du mobilier. Il a commencé comme un lieu d'accueil enfant-parent, mais très rapidement un accueil collectif pour les enfants de moins de trois ans, a été ajouté. Son projet est défini à partir des données connues par la ville, mais ce quartier est particulier parce qu'il présente un taux élevé des familles en situation irrégulière, souvent invisibles pour l'administration (Janner Raimondi *et al.*, 2020). Cette particularité a engendré, à la rentrée 2022, des difficultés à trouver des familles, précisément en raison du mouvement, voire de la disparition, de ces familles « hors radar » :

> *« La problématique aussi, c'est que les familles qui sont relogées, ce sont les familles qui sont soit locataires officiels, soit propriétaires officiels. Donc, en fait, les familles qui restent, ce sont vraiment celles qui sont les plus précaires et qui ne sont pas, entre guillemets, relogeables, en tout cas, par les services qui s'occupent du relogement. (…) Les familles qui habitent dans des conditions illégales, elles continuent à bouger d'un bâtiment à l'autre, on va dire. » (Responsable PMI, MA).*

Du côté des partenaires externes, le MA s'efforce actuellement de rétablir un travail en « inter-métiers » qui permettrait aux familles de se sentir accompagnées, comme nous l'avons analysé dans une précédente étude dans cette ville (Viné-Vallin et Sanchez Caro, 2022 ; Sanchez Caro et Vine-Vallin, 2023)[20]. En effet, depuis la rentrée 2022, le poste de coordinatrice petite enfance, créé en 2019, est à pourvoir. Il a pour but de centraliser et de développer les partenariats entre les différents services au sein de la commune : Laep, crèches, PMI et maison de la petite enfance, bibliothèques, Ludobus, etc. Avant la création de ce poste, le MA fonctionnait en réseau entre les professionnelles de terrain, mais leurs rapports tenaient essentiellement à de fortes relations interpersonnelles. Le travail d'accompagnement et de suivi des familles et des enfants en bas âge se faisait essentiellement au cours d'échanges informels entre les professionnels de terrain qui trouvaient une solution susceptible de répondre aux besoins des familles, au cas par cas. Aujourd'hui, il semble que l'absence d'une coordination de petite enfance, ainsi que le départ de plusieurs professionnelles de terrain et la difficulté à en renouveler les postes, conduisent à la disparition des partenariats entre les différents services, même si certains sont en train de se rétablir. Pour le MA, les relations avec les professionnelles de la PMI ainsi que les pôles petite enfance et parentalité commencent à se remettre en place. En outre, depuis sa création, le MA travaille en étroit partenariat avec France-Travail pour favoriser l'insertion professionnelle par le recrutement tous les ans de trois aides-éducatrices, dont l'engagement et l'accompagnement individuel sont assurés par un binôme constitué d'une des professionnelles de terrain et de la direction du MA. Enfin, à échéance 2026, l'équipe se prépare à une nouvelle forme de travail partenarial, en intégrant le projet de Cité éducative de la ville, rassemblant écoles, lieux d'accueil pour jeunes enfants, périscolaire et différents services aux habitants[21].

In fine, l'ancrage local des MAP enquêtés constitue une ressource essentielle en termes de travail en réseau et de partenariat. Dans une certaine mesure, ce travail influence directement les caractéristiques des familles accueillies, en particulier celles qui leur sont adressées dans le cas d'enfants à besoins éducatifs particuliers. Avec des rapports variables aux services municipaux, cet ancrage local peut aussi faire office de médiation par rapport aux familles habitant le quartier ou plus largement la ville. De différentes manières, ces MAP montrent également une certaine accessibilité par rapport aux modalités ordinaires d'accès aux crèches, en termes de délais de réponse aux familles, de proximité des interlocuteurs et de démarches administratives, voire de gratuité dans le cas des GE. Ces structures paraissent plus proches des familles, en réduisant le pouvoir temporel que les bureaucraties administratives exercent tout particulièrement sur les familles populaires, en accentuant l'imprévisibilité de leur agenda, et en autorisant davantage des relations d'interconnaissance familières avec les professionnelles (Deville et Reveillere, 2023). Elles font œuvre d'une souplesse certaine, avec des modalités d'inscription moins contraignantes, voire une tolérance plus forte à

[20] Cette étude a été réalisée auprès de familles et de professionnelles en 2019, dans le cadre des actions mises en place par un projet de prévention et d'accompagnement aux parentalités (Janner-Raimondi, *et al.*, 2020).

[21] Les Cités éducatives sont un dispositif créé en 2019 à la croisée des politiques d'éducation prioritaire et des politiques de la ville ; une de leurs spécificités est de s'adresser aux 0-20 ans, même si les actions pour la petite enfance (0-3 ans) restent encore peu développées (Garnier, 2022).

l'irrégularité de leur fréquentation, qui peuvent contribuer à lever des freins pour tout un ensemble de familles *a priori* écartées ou s'écartant de l'offre d'accueil à temps plein.

3.3 Travail en partenariat et orientation des familles

Le travail partenarial et en réseau engagé par les équipes des MAP trouve un écho direct dans les orientations des familles vers leur fréquentation ou, plus largement et de manière plus indirecte, par un avis médical qui conseille aux mères la fréquentation d'un établissement d'accueil des jeunes enfants. C'est en particulier le cas pour les enfants en situation de handicap, diagnostiqués ou non, qu'il s'agisse de permettre aux mères de « souffler » ou aux enfants de vivre une première expérience de « socialisation ».

La mère de Ta. est arrivée au MA pour son premier enfant, en suivant la suggestion du médecin de la PMI d'un lieu d'accueil pour cet enfant qui était alors en cours de diagnostic d'une situation de handicap.

> *« Donc j'ai commencé à la halte-jeux ici, ils m'ont rassurée, ils ont été à l'écoute, même parce que je suis une maman très soucieuse, très stressée. Donc voilà, et ben il a été vraiment épanoui, entouré et ça s'est super bien passé et je leur ai dit, même s'ils sont supposés déménager : même si vous partez loin, je vous suis quoi, je mettrai mes autres enfants mais je vous suis, hein, je vous suis. Franchement, c'était super, ce qui fait que mon fils a fait ses années ici avant de rentrer à l'école, top, top, top. » (Mère de Ta., MA).*

Au MA elle a retrouvé des ressources pour assurer l'accompagnement de son fils aîné (finalement diagnostiqué autiste), mais aussi pour gagner en sécurité sur son rôle de mère auprès de lui, et dans sa motivation à avoir un deuxième enfant, sa fille Ta., qui fréquente à son tour le MA, et n'est pas en situation de handicap.

À la HGA, Vi. 3,5 ans, est fille unique ; elle présente une maladie rare qui interdit sa scolarisation en maternelle ; sa mère a fait appel à des cours par correspondance dans le privé. Elle cherchait aussi une activité pour sa fille, comme la baby gym proposée au sein de l'association, mais outre que les inscriptions étaient complètes, un bilan médical était en cours pour diagnostiquer l'évolution de la maladie. En accord avec le CAMSP, l'association lui a proposé de fréquenter la halte-garderie :

> *« C'est vrai qu'après le CAMSP et X (l'association), parce qu'ils étaient ensemble, ils nous ont dit on peut essayer, tout ça, Moi, j'étais un peu frileuse et c'est eux qui m'ont dit, essayez, de toutes façons, si ça ne va pas, ça va pas. Et c'est vrai qu'ici quand j'ai discuté la première fois avec A. (directrice HGA), ma fille, elle est partie de l'autre côté, elle est partie jouer quoi (...). Voilà il y a une fois où ça s'est très, très bien passé, elle a râlé, parce que vous savez que les premières fois on va la chercher plus tôt et ça elle n'était pas contente. Mais, après deux fois, elle avait mal, à cause de sa maladie, donc forcément elle n'a pas du tout aimé parce qu'elle n'a pas profité, et depuis, elle est chez elle (à la HGA). Alors, elle était plus en observation avant, mais là maintenant, depuis qu'elle fait en plus l'atelier musique, c'est une meneuse. » (Mère de Vi., HGA).*

Initiée à partir d'un contact de la mère avec le CAMSP, cette proposition conjointe avec l'association qui intègre la HGA, va aussi de pair avec un réseau de professionnels autour de l'enfant : éducateur, psychologue, kinésithérapeute, services hospitaliers.

La mère de C., enfant diagnostiqué autiste, est arrivée à la GES sur la demande de la PMI. Âgé de trois ans révolus, C., enfant unique, présente des difficultés de langage et a un comportement compliqué : il ne supporte pas que les autres enfants l'approchent et, lors des observations, il tourne la plupart du temps en rond dans la pièce avec un pousseur, sans faire attention aux enfants ou aux objets sur son passage. Il semble très attaché aux professionnelles qu'il sollicite dès qu'il est contrarié. Envoyée par la PMI, cette mère accompagne également son fils dans un centre spécialisé, mais seulement une fois par semaine et vient à la GE deux matinées. Très inquiète de laisser C. à la GE au début, elle restait derrière la porte pour s'assurer qu'il ne pleure pas. Progressivement, elle est rassurée et participe désormais aux ateliers sur la parentalité. En entretien, cette mère nous explique sa situation :

> *« Dès que C. est né, j'ai très vite vu que ça n'allait pas, mais mon mari ne voulait rien savoir. Le médecin de la PMI lui a expliqué que C. était malade, mais il refuse. Il ne veut même pas le dire à sa famille et, maintenant que C. grandit, il ne veut même plus le voir. Il a honte de sa maladie. Parfois à la maison, c'est terrible quand C. pleure et que mon mari ne supporte pas. Ici au moins, je peux voir des personnes et parler. Je suis contente aussi des progrès qu'il fait. Pour moi, venir à la GE, ça me soulage et je vois que C. est content aussi. » (Mère de C., GES).*

En revanche, pour la mère de Ah. (2 ans et 9 mois), la situation à la GES semble moins satisfaisante. Son fils refuse d'obéir aux consignes et s'oppose très fréquemment aux autres. Quand sa mère le prend dans ses bras pour l'empêcher de faire une chose interdite, il la tape et se débat. Sa mère se protège en évitant d'être tapée mais ne réagit pas vraiment aux actes de son fils. Chaque fois qu'il vient à la GES, Ah. ne veut pas quitter sa mère et, dès que la porte de la salle est ouverte, il essaie de s'enfuir. Ah. est inscrit pour une matinée dans le cycle 2 mais sa mère n'est pas vraiment demandeuse : « Le médecin a dit que Ah. devait voir d'autres enfants. Il voit déjà des enfants, il a sa sœur (7 ans) à la maison, mais elle dit que c'est mieux ». Les professionnelles de la GES (EJE et AEPE) semblent elles-mêmes en difficulté par la violence de certaines de ses réactions et ont préféré demander à la mère de changer de jour pour qu'il soit intégré à un groupe d'enfants plus facile. Il semble ici que cette orientation vers la GES ne convient ni à cet enfant, ni à sa mère. Les professionnelles, très en lien avec la PMI, ne renoncent pas pour autant à aider Ah., même si l'une d'elle explique : « c'est un autre lieu, plus spécialisé qui lui conviendrait mais il n'a pas obtenu de place » (EJE, GES). Obligées de suppléer, au moins temporairement, à l'absence de solution alternative, les liens avec la PMI sont essentiels. En effet, les échanges réguliers avec la responsable, qui ont souvent lieu l'après-midi du jour où Ah. fréquente la GES, soutiennent les professionnelles de la Scop dans leur fonction sociale et permettent sans doute aux professionnels de la PMI de mieux appréhender, voire de mieux détecter, les besoins de ces enfants. Cette intégration à un réseau de partenaires proches qui permet de suivre les enfants, conforte les professionnelles dans leurs missions d'accompagnement et contribue au sens de leur activité : « c'est moi qui appelle la PMI (...) dans une crèche normale, on ne fait pas cela » (EJE, GES).

L'orientation psycho-médicale vers un lieu d'accueil collectif n'a pas ici de caractère d'obligation pour les familles, comme ce peut être le cas de celles suivies dans le cadre de l'aide sociale à l'enfance (Deshayes, 2020). Elle peut être d'ailleurs questionnée, comme le fait la mère de Ah. L'important pour qu'elle soit suivie est une expérience positive de l'accueil, dès les premiers contacts. Ces recommandations d'un accueil collectif pensé comme « remède » à des difficultés des enfants et/ou des mères, sont confrontées sur nos terrains à un déficit de places dans des établissements spécialisés pour les enfants présentant des besoins éducatifs spécifiques. Ce déficit touche aussi les places en crèche, en particulier pour les familles qui ne satisfont pas à la norme de bi-activité des parents. D'ailleurs, pour les enfants dont le handicap est repéré et pris en charge financièrement avant l'âge de trois ans, il s'agit souvent de mères seules éloignées de l'emploi (Blavet *et al.,* 2023). Faute de place d'accueil, la garde des enfants en situation de handicap ou de maladie longue durée repose très largement sur des mères qui ne sont pas (ou plus) en activité professionnelle : elles peuvent en avoir le projet mais sont souvent bloquées par une garde très ponctuelle ou par une multiplicité de prises en charge de l'enfant. La plupart font en tout cas état d'un soulagement que représente la fréquentation d'un MAP, même très ponctuelle, grâce à la mise en partage de leurs difficultés avec des professionnelles et l'observation des progrès de leur enfant. Nous verrons que ces orientations médico-sociales portent aussi, plus largement, sur des enfants et/ou des mères qui auraient besoin de vivre une « séparation » et de s'ouvrir au-delà du cercle familial.

4. DES « MIETTES » D'ACCUEIL ? LA FLEXIBILITÉ DU CÔTÉ DES MÈRES

La flexibilité attendue d'un accueil ponctuel a-t-elle pour contrepartie une flexibilité attendue des parents ? Nous interrogeons ici les ressorts d'une demande de place en MAP du point de vue des mères : s'agit-il d'un pis-aller à défaut d'une place en crèche ou d'une autre demande ? Loin de la favoriser, la brièveté de la garde n'empêche-t-elle pas la reprise d'une activité professionnelle ou l'engagement dans une formation ? Quand l'activité professionnelle des femmes reste massivement de l'ordre de « miettes d'emploi » (Angeloff, 1999), les MAP ne représentent-ils pas de leur côté des « miettes d'accueil » ? Il s'agit ici de considérer la fréquentation des MAP sous l'angle d'une conciliation entre vie professionnelle et vie familiale des mères, et ses rapports avec ce qu'être mère veut dire. En outre, vu la temporalité partielle, voire très réduite, de cette garde extra-familiale, comment les familles s'arrangent-elles pour (faire) garder leur(s) enfant(s) ? Que font-elles pendant que l'enfant est « gardé » ? Enfin, considérant la distance d'une partie des familles des milieux populaires aux institutions d'accueil de la petite enfance (ATD Quart Monde, 2019 ; Deshayes, 2020), une autre question s'impose : comment les mères sont-elles mises en confiance au point de s'autoriser à confier leur enfant ?

4.1 À défaut d'une crèche ? L'externalisation de la garde en question

Les motifs du recours à un MAP sont d'abord à comprendre en termes d'externalisation de la garde de l'enfant au-delà du cercle familial ou du voisinage ; nous examinerons plus loin les motifs liés à l'intérêt de l'enfant lui-même. Or une grande partie des mères des milieux populaires et/ou migrants rencontrées

entretient des rapports complexes avec une activité professionnelle où joue également l'accessibilité d'une offre d'accueil des jeunes enfants (Garnier *et al.,* 2023). Si les catégories administratives sont bien distinctes (« mère inactive », « au chômage », « en recherche d'emploi ou de formation » ou « en activité professionnelle »), les réalités des situations vécues sont bien plus floues, instables et complexes, en fonction des opportunités d'un emploi salarié, d'un travail régulier ou non, mais le plus souvent partiel. D'où notamment une nouvelle catégorie intermédiaire : « inactivité transitoire » (Insee, 2022). De fait, si « le rapport à l'emploi des femmes en âge d'avoir des enfants a changé au profit d'un nouveau 'modèle' favorisant le cumul du travail et la prise en charge des enfants », les femmes restent « aux marges de l'activité, au cœur de la flexibilité » (Battagliola, 1999).

Les normes contemporaines valorisent le travail salarié des mères : *Je travaille donc je suis*, pour reprendre ici le titre d'un ouvrage (Maruani, 2018), avec des inégalités de genre très marquées. Bien davantage que les hommes, elles font l'épreuve d'une flexibilité le plus souvent synonyme de précarité, et non comme le prônaient les politiques d'emploi européennes de « flexi-sécurité » (Gazier, 2008). Malgré une hausse de l'emploi féminin, l'inactivité des mères reste forte : « 7 % des hommes inactifs le sont pour des raisons familiales ou se déclarent « au foyer », contre 54 % des femmes inactives » (Insee, 2022). En outre, 88 % des emplois à temps partiel sont occupés par des femmes et, à la naissance des enfants, « l'ajustement par le passage à temps partiel est dix fois plus important pour les mères (31 points) que pour les pères (3 points) » (Insee, 2022). Les liens entre « rapport à l'emploi » et « rapport au travail » (Maruani, 1996) jouent différemment selon de multiples facteurs, en particulier les niveaux de qualification et les trajectoires sociales et familiales des femmes.

Nul doute que cette complexité est redoublée par les injonctions qui pèsent également sur les femmes en tant que mères, traditionnellement chargées des soins et de l'éducation des jeunes enfants, avec là aussi des différences sociales et culturelles très importantes ; des injonctions normatives qui peuvent faire obstacle à une délégation formelle de la garde. Ce rôle va d'ailleurs de pair avec une forte division des prérogatives dans le couple de parents, en particulier à l'âge de la toute petite enfance. De leur côté, les mères seules sont davantage confrontées à une injonction à l'emploi, en même temps qu'elles sont plus souvent orientées vers des accompagnements sociaux visant la parentalité comme préalable à l'emploi, en particulier la « séparation » mère-enfant, que vers des accompagnements visant directement une (re)prise d'emploi (Helfter et Le Pape, 2024). Comment les mères rencontrées composent-elles avec ces doubles injonctions ? Nous proposons ici une analyse à travers différents cas qui voudrait souligner une continuité entre eux et, somme toute, comme des transitions, tant les situations des mères ne sont jamais bien tranchées dans des catégories figées.

4.1.1 Quand la fréquentation d'un MAP se combine avec une activité professionnelle

Très minoritaires sont les mères rencontrées qui peuvent concilier le maintien d'une activité professionnelle avec la fréquentation d'une structure d'accueil à temps partiel. Au sein du MA, deux mères, sœurs au sein d'une « grande famille » originaire du Mali, nées en France, travaillent à temps plein avec des horaires

décalés qui leur permettent de déposer ou de venir chercher leurs enfants, au moins en partie. Elles sont arrivées au MA sur le conseil de leur sœur aînée dont les enfants ont été accueillis à la halte auparavant. La mère de Yo. a choisi deux après-midis pour que sa mère puisse récupérer l'enfant après le travail, si elle ne peut pas le faire elle-même : « donc ça m'arrangeait plus l'après-midi par rapport à ma mère qui elle doit le récupérer. Comme elle a le travail, pour pouvoir s'organiser après le travail, c'était plus simple ». Cette mère séparée (enceinte de jumeaux) est auxiliaire de vie à temps plein depuis plus de 5 ans, en mi-temps thérapeutique pendant sa grossesse. Yo. (2 ans, garçon unique) est gardé par sa grand-mère et ses tantes, dont la mère de Na., mariée (mari employé en grande surface). Celle-ci travaille dans la restauration, également à temps plein et en horaire décalé, les matins et les weekends.

Comme Yo., Na. (2 ans, fille unique) est gardée en principe par sa grand-mère, avec l'aide de ses tantes : « En général, en famille, on se débrouille pas mal. Si c'est pas mamie, c'est les tatas ; c'est bon, on s'arrange en fait. » (Mère de Na., MA). En cas d'impossibilité, le père de l'enfant et son oncle qui habite à proximité peuvent aussi être mis à contribution. Cette organisation familiale permet aux deux jeunes mères de travailler à temps plein et, en même temps, selon leur disponibilité, d'amener elles-mêmes leurs enfants à la halte. La mère de Na. a elle aussi choisi deux après-midis « par rapport au fait que je travaille le matin. Comme ça, au moins, je peux la déposer, la récupérer ». Ces arrangements familiaux pallient une place en crèche qu'elle n'a pas obtenue : « Je me suis renseignée à la mairie par rapport à la crèche. C'est un peu compliqué parce que les places vont très vite. Du coup quand je me suis renseignée, ils m'ont dit : si on a une place qui se libère, on vous rappelle. J'ai quand même fait la demande mais vu que ça n'aboutissait pas… ». À l'inverse, pour l'inscription à la halte : « ce n'était pas compliqué, ça a été rapide », indique-t-elle. Écartant d'emblée l'hypothèse d'une assistante maternelle, elle n'a pas eu non plus envie de faire une demande d'inscription en toute petite section : « Je me disais, je vais l'emmener à l'école directement (…) ; moi, quand je vois comment elle est ici, je préfère qu'elle continue, ça va l'aider à évoluer, même pour son éducation ». L'expérience positive du MA l'a incitée à ne pas renouveler sa demande : « mêmes mes cousines m'ont demandé, ils veulent s'inscrire aussi dans des crèches, je leur ai conseillé de venir là (…), nous on voit un petit peu comment ça se passe, c'est rassurant franchement » (Mère Na. MA). Peut-être initialement conçue comme un pis-aller à défaut d'une place à temps plein, la fréquentation du MA, même sur une durée très courte, peut s'avérer un arrangement satisfaisant pour l'enfant au point de rendre très coûteuse la recherche d'une alternative grosse d'incertitudes.

À côté de ces horaires décalés, un temps partiel peut aussi permettre de concilier vie familiale et vie professionnelle, comme le montre le cas de la mère de Co., dans la HGA, enseignante à temps partiel, son conjoint est ingénieur en informatique. Pour ces parents de trois enfants, dont Co. est le plus jeune, la HGA est la manifestation d'un « vrai choix », celui de « profiter » de leurs enfants en combinant du temps partiel, du télétravail et la garde par les grands-parents. Le maintien d'une activité professionnelle de la mère et la fréquentation d'un MAP nécessitent des bricolages de garde qui reposent ici sur la forte mobilisation d'un entourage familial. Si cette fréquentation permet peut-être d'alléger cette mobilisation familiale, elle est très loin de constituer une véritable externalisation de la garde des enfants.

De son côté, la mère de Ni. (3 ans, père marketing matériel médical) arrivée en France en 2018, est titulaire d'un master en Inde. Elle a commencé par suivre les cours de français du centre social avant la naissance de son fils, puis l'enfant ayant deux ans, elle a demandé son accueil à la GEN qu'elle a obtenu pour le 2e cycle de l'année, deux demi-journées par semaine. Ayant trouvé un emploi à temps plein dans le marketing en ligne, le centre social lui permet de bénéficier d'un accueil pour le dernier cycle de l'année. Mais elle regrette de ne pas avoir de mode d'accueil à temps complet en crèche, « même en payant », précise-t-elle. En attendant son entrée prochaine à l'école maternelle, la garde de Ni. est assurée par sa belle-famille avec laquelle elle vit.

En cas de maintien d'une activité professionnelle, le caractère très partiel de la garde des enfants nécessite dans toutes les situations repérées, une très forte mobilisation de l'entourage familial, en premier lieu la grand-mère maternelle de l'enfant, au point où c'est moins la garde parentale elle-même qui semble externalisée qu'une garde informelle plus largement familiale.

4.1.2 S'occuper de ses enfants avant de retrouver une vie professionnelle

De son côté, née en France de parents marocains, diplômée d'une licence en art, la mère de Lo. (fils unique, père informaticien, GEN) a d'emblée renoncé à une demande de place en crèche, en arrêtant son travail dans l'animation artistique dans les écoles avec la naissance puis les difficultés médicales de son fils : « Je me suis dit, je travaille pas, donc je suis encore moins sur la liste d'attente. Donc je teste même pas ma chance, je préfère le garder moi. Et vu qu'en plus, il fait la fine bouche et qu'il est assez énergivore, je vais le garder moi. Puis, je laisse ma place à une autre maman qui en a besoin ». En outre, elle a aussi la « grande chance » d'avoir ses parents à proximité qui peuvent la soutenir. Comme son fils va entrer à l'école maternelle, elle s'est mise à chercher « un travail qui me plait et qui soit compatible avec la vie de maman ». Elle dit avoir hâte de ce moment : « c'est le temps de l'école, juste de repos, de m'occuper de la maison, de m'occuper de moi », d'autant que : « il faut tenir toute une journée avec lui. C'est sportif » (Mère Lo., GEN). Comme elle, la mère de Mi. (3 enfants, père technicien), née de parents indiens, a également fait ses études universitaires (DUT) en France et n'a pas non plus fait de demande en crèche : « je voulais pas jouer sur l'emploi…, au moins je suis là pour eux ». Elle voit arriver l'école maternelle pour sa cadette qui fréquente une fois par semaine la GEN pour le 3e cycle de l'année : « si les trois vont à l'école, il y a des journées où je pourrais les laisser et faire autre chose dans ma vie. (...) Je vais faire une formation en comptabilité et je vais essayer de trouver du travail. Comme ça je peux m'occuper des enfants, les récupérer et tout ça. » (Mère Mi. GEN).

À la GES, la mère d'A. (BEP de secrétariat, père informaticien) aimerait reprendre une activité professionnelle maintenant que ses trois premiers sont à l'école. À la naissance de A., elle a fait une demande en crèche qui lui a été refusée, au motif qu'elle ne travaille pas, explique-t-elle. À l'âge de deux ans, A. est accepté à la GES pour une demi-journée par semaine, mais pas son dernier enfant qui est trop jeune. Elle se dit « toujours coincée » et ne peut rien faire durant le temps de la garde en GE : « Je cours toujours pour aller chercher A. ici. Ça ne m'arrange pas du tout, mais pour lui c'est bien, ça lui permet de

se préparer à l'école. Il est content, il fait comme ses sœurs. Mais une demi-journée c'est trop peu et, en plus, c'est loin de chez moi, je dois prendre le bus » (Mère d'A., GES). En juin, elle vient d'avoir la confirmation d'une place en EAJE en septembre pour son dernier enfant tandis que A. va aller à la maternelle. Désormais, son projet est de reprendre son activité professionnelle dans le domaine du secrétariat, au moins à temps partiel.

Entre nécessité économique et liberté que procure un emploi (Maruani, 1996), l'arrêt de l'activité professionnelle de ces mères est souvent vécu comme une parenthèse consacrée aux enfants en bas âge. Elle caractérise des mères qui ont exercé un travail qualifié ou peuvent envisager de le faire. Elle va souvent de pair avec une demande de place en crèche qui n'a pas été satisfaite. C'est le cas d'une mère de trois enfants dont les deux plus jeunes, Iz. (3 ans) et No. (17 mois) fréquentent la HGM : elle a essuyé deux refus de place et une expérience écourtée en crèche privée, et s'est rabattue sur cet accueil partiel pour la « socialisation » de ces deux enfants. Interrogée en janvier, elle hésite à faire une nouvelle demande de crèche pour l'an prochain pour No., la cadette, quand Iz. entrera en maternelle, dans la même école que l'aîné :

> *« Là, en fait, j'ai pas envie d'avoir un autre refus et d'être pas bien pendant une semaine, mais en même temps je me dis que si j'arrive à avoir une place en crèche pour No., ça me permettrait de reprendre le travail et de souffler parce que ce sera le seul moment où je vais souffler, c'est que quand je vais reprendre le travail (...). Il arrive un moment où l'on a envie de reprendre son activité professionnelle, de voir autre chose que des couches et de parler avec d'autres personnes que des enfants, que nos enfants. Donc, ouais, je suis pressée de reprendre à travailler mais je n'ai pas d'espoir pour cette année. » (Mère de Iz. et No., HGM, entretien 1).*

Quelques mois plus tard, en juin, une nouvelle demande de place pour la cadette n'a pas été satisfaite et celle-ci continuera de fréquenter la HGM l'an prochain. Cette mère paraît au bout du compte se satisfaire de ce temps consacré à ses enfants, y compris si c'est en mettant son activité professionnelle en « stand-by ».

> *« J'essaierai de trouver ou j'essaierai d'avoir une mobilité et d'avoir un poste à côté de l'école. En soi, mon activité professionnelle, elle peut être en stand-by quelques années. Ce n'est pas grave, même si je suis dans une activité qui ne me plait pas, ce n'est pas grave. Si l'éducation de mes enfants derrière, elle suit, moi ça me va très bien. » (Mère Iz. et No., HGM, entretien 2).*

Après des études supérieures, dans un milieu familial migrant et très modeste, cette mère est agente d'une compagnie d'assurance et a négocié avec son entreprise un long congé parental, en escomptant pouvoir reprendre dès que possible. Elle fait de l'absence de solution de garde à temps plein, de nécessité vertu, ce qui lui permet de maintenir ses investissements éducatifs auprès de ses enfants, à la hauteur de ceux de ses propres parents. Significativement, à aucun moment des entretiens, l'activité professionnelle du père (en reconversion pour créer une entreprise de transport), est évoquée pour partager les responsabilités de la prise en charge des enfants au sein du couple. C'est de fait une constante de nos entretiens avec les

mères vivant en couple : c'est principalement sur elles seules que paraissent reposer les efforts du couple pour concilier vie familiale et vie professionnelle.

4.1.3 C'est la mère qui garde : un futur professionnel à plus ou moins long terme

Le manque de place en crèche, même à temps partiel, apparaît aussi pour la mère de Li. (enceinte, deux enfants, père restauration, GEN) : après avoir fait de courtes études secondaires au Maroc, elle est arrivée en France, en 2012, en passant par l'Espagne. Un médecin de la PMI lui avait conseillé d'en faire la demande pour une ou deux journées, mais comme elle ne travaille pas, elle n'y a pas eu accès : « Juste, il y a beaucoup de monde, il n'y a pas de place. C'est pour ça que je demandais juste un-deux jours. Un petit peu, mais il n'y a pas. (...) Comme il n'y a pas de place, ils disent toute la journée, toute la semaine. C'est pas grave ». C'est à l'occasion de son inscription aux ateliers sociolinguistiques du centre social qu'elle a découvert la GEN. Si elle ne travaille pas, elle se projette à long terme vers cet horizon : « Je veux voir les enfants un petit peu grandir. Comme ça, c'est facile. Et je veux après travailler » (Mère de Li., GEN). Sa situation témoigne du profond déficit de l'offre d'accueil dans le contexte de la GEN, les priorités allant aux familles bi-actives qui font des demandes de temps plein.

Une partie des familles enquêtées n'a pas fait de demande de place à temps plein ou temps partiel en EAJE : elles sont dans une phase de transition où, « mères au foyer », elles n'ont pas de projet professionnel précis ou diffèrent une recherche d'emploi. La mère de No. (MA) a suspendu son activité professionnelle pour se consacrer à sa première fille (15 ans), les 6 premières années de sa vie, à une époque où elle s'était séparée de son premier mari : « J'étais à la maison, on faisait l'école à la maison, on avait tout le temps. En plus, je m'adaptais à son rythme à elle. Je ne lui imposais pas d'heure. Le matin, c'était sûr, il y avait un rythme le matin, c'est sûr. » Elle a, à nouveau, interrompu son travail de « responsable de restaurant », à la naissance de sa deuxième fille, No. (2 ans), en choisissant de s'adapter également à son rythme, laissant son travail de côté grâce à un statut de « chômage partiel ». Au moment où elle aurait dû reprendre son activité, elle est « retournée enceinte » et a abandonné son projet de reprise d'activité professionnelle. Là aussi, tout l'effort de conciliation repose sur la mère, l'activité professionnelle de son second mari (développeur web), tunisien, arrivé récemment en France, n'étant même pas évoquée comme un obstacle à un autre partage des tâches familiales :

> *« Pour moi, au début, l'enfant, il doit rester avec la maman. Moi, je suis contre les mamans qui déposent leurs enfants à deux ou trois mois à la crèche. Moi, je ne le ferai pas. Je ne sais pas, l'enfant, il a besoin de sa maman. Après, c'est très bien, l'âge où j'ai mis No., deux ans (au MA), c'est très très bien ». (Mère de No, MA)*

Certaines mères s'efforcent de satisfaire aux exigences d'une future employabilité, à commencer par l'apprentissage de la langue française, voire en validant des certifications du Diplôme d'études en langue française. C'est d'ailleurs la vocation première de la GEN : permettre aux mères de suivre ces cours pendant que leur jeune enfant est gardé, avec la difficulté que cette garde ne s'ajuste pas aux progrès de leurs compétences linguistiques qui nécessitent parfois de changer de cours. La mère de Ry., arrivée en France

en 2016, vient d'en faire l'expérience : comme il n'y a pas de garderie le samedi, c'est son mari (agent de sécurité) qui garde leurs 4 enfants pour lui permettre de suivre les cours ce jour-là. Elle a arrêté ses études au Maroc au niveau du lycée et n'a pas fait de demande de place en crèche : « moi je dis, je veux 4 enfants, alors j'assume (...), là, j'ai créé une famille ». Deux de ses aînés ont déjà fréquenté la GE, en même temps qu'elle suivait les cours de français du centre social. Apprendre le français lui paraît ainsi une toute première étape d'une future insertion professionnelle. Elle y ajoute d'autres ressources qu'offre le centre social, comme l'atelier informatique : « je cumule, comme ça si je poste un CV, je trouve quelque chose et franchement, moi, j'aime bien le travail avec les personnes âgées ». Mais ce projet d'activité professionnelle n'est pas encore d'actualité : « j'aimerais bien (travailler), j'attends qu'il rentre à l'école » (Mère de Ry., GEN). La majeure partie des mères attend ainsi que les enfants grandissent, notamment l'entrée à l'école du dernier né, de manière à pouvoir envisager réellement un projet de formation ou d'emploi. En attendant, pour ces mères, « créer une famille » s'avère également un travail à part entière et, d'ailleurs, les échéances d'un projet d'activité professionnelle peuvent être sans cesse repoussées par de nouvelles naissances, souhaitées ou non.

4.1.4 Des mères migrantes, les difficultés d'une conciliation

En l'absence de place en crèche, inscrire son enfant dans un MAP peut avoir pour conséquence un empêchement de travailler pendant son temps d'accueil quand, les solidarités familiales (Pitrou, 1992) font défaut. En effet, à moins de travailler dans le quartier immédiat et de bénéficier d'une souplesse d'organisation du travail de la part de l'employeur, la temporalité de l'accueil ne permet pas d'investir ce temps dans une activité professionnelle. En particulier, les situations des mères migrantes sont très tributaires de leur situation administrative et à géométrie variable selon leur niveau d'étude et leur situation familiale.

Ainsi, à la HGM, la mère de J. (14 mois), sans papiers, très isolée, vit seule avec ses deux filles (l'aînée fréquente l'école maternelle et un 3ème enfant plus âgé est resté « au pays »). Toutes les trois sont logées dans un Centre d'hébergement d'urgence. Elle travaille au noir, dans un salon de coiffure « afro ». Dans l'impossibilité de prouver son activité professionnelle, elle n'a pas obtenu de place en crèche. Pendant le temps de la HGM, elle fait des courses ou des démarches administratives dans le quartier. Elle ne peut travailler qu'en dehors des heures d'accueil de la HGM, en emmenant sa fille à ses côtés sur son lieu de travail, dans un autre quartier de la ville. De son point de vue, c'est surtout l'intérêt de sa fille qui justifie cette fréquentation d'un lieu d'accueil qui s'avère très contraignante dans le cours de sa propre activité.

Si l'urgence économique peut se cumuler avec les difficultés de régularisation de la situation en France, en revanche, un certain relâchement de cette pression économique et la stabilisation de cette situation légale permettent d'envisager à l'inverse de différer une entrée sur le marché du travail. D'autres mères migrantes rencontrées sont diplômées du supérieur dans leur pays et ont déjà exercé un premier métier. C'est le cas de la mère de Na. (2 enfants, enceinte, mari peintre en bâtiment), arrivée en France en 2017 qui, après ses études à l'université, a été professeur d'arabe dans son pays : « J'ai travaillé un peu en Egypte, mais ici je préfère laisser le temps pour ma famille ; après mes enfants vont grandir un peu, je cherche ». En même

temps, elle a fait des demandes de place pour ses deux premiers enfants : pour l'aîné en crèche, puis en toute petite section pour Na., avec l'aide de l'enseignant de français et de la directrice du centre social. Faute de place dans les deux cas, les enfants ont été accueillis à la GEN, respectivement une année et une deuxième année pour Na. L'absence de travail qui justifie ces deux refus ne la dissuade pas de faire des demandes : « j'essaie, je toujours essaie dans les choses, l'école, les cours de français ; toujours essayer, c'est la vie comme ça » (Mère de Na, GEN). Cette mère montre à la fois une investigation des ressources locales en matière de modes d'accueil et un souci de prendre soin elle-même de ses enfants, préférant « prendre un peu de temps » avant de chercher un travail ou une formation.

4.1.5 Une activité professionnelle mise en veille pour assurer « l'instruction en famille »

La HGA présente la particularité d'accueillir 3 enfants (5 prévus à la rentrée prochaine) dont les parents ont choisi « l'instruction en famille ». Ces parents, de classes moyennes intellectuelles, refusent de scolariser leurs enfants dès trois ans et préfèrent assurer leur instruction eux-mêmes, en famille. La HGA constitue un complément éducatif tiers, tout en ne représentant pas l'institution Éducation nationale qu'ils rejettent. Ces parents connaissent et mobilisent par ailleurs un grand nombre de ressources éducatives, sportives et culturelles du territoire (conservatoire, médiathèque, ludothèque, Laep, centre de loisirs, etc.). L'une de ces mères est architecte urbaniste, elle a 4 enfants, dont une première fille de 21 ans qui a connu une expérience scolaire « classique », que d'un commun accord avec le père de ses trois autres enfants, elle ne veut pas leur faire subir. À la faveur d'un déménagement d'une grande métropole pour une ville moyenne d'un département rural, le couple a choisi de changer son mode de vie. Au sein du couple, c'est elle qui a mis son activité en veille, car le salaire de son mari, maître de conférences, était supérieur. Elle a suivi une formation Montessori et s'est lancée à plein temps dans l'aventure de l'instruction en famille qu'elle décrit comme « nécessitant une grande organisation et beaucoup de rigueur mais permettant à chaque enfant d'évoluer à son rythme, sans pression, sans évaluation ». L'arrêt de son activité professionnelle va de pair avec ce qu'elle présente comme une reconversion professionnelle dans l'instruction de ses enfants ; un travail qui, selon elle, n'a rien à voir avec l'image péjorative d'une « mère au foyer » :

> *« L'idée, enfin, en tout cas pour moi, c'était important de les accompagner. Je l'ai bien vu avec X (aînée) ; elle, c'est allé tellement vite. Et après, moi, je trouve que je n'aurais pas été mère au foyer : aller les chercher, les nourrir, les laver. Mais avec la dimension d'enseignement, enfin enseignement..., oui, cette dimension éducative. On change vraiment de statut. Pour moi, c'est un autre statut. Intellectuellement, c'est satisfaisant. Moi, ça me demande beaucoup de travail parce que ce n'est pas mon métier de base. » (Mère An., HGA).*

La fréquentation de la HGA est ici placée en continuité et en complémentarité avec l'investissement dans l'instruction en famille auprès de ses trois enfants, pensée comme une nouvelle carrière professionnelle, non pas comme un pur et simple arrêt de son activité d'architecte. Cette mère garde d'ailleurs quelques « petits projets » dans ce domaine, pour ne pas rompre complètement avec sa trajectoire professionnelle. Elle fait figure de « mompreneurs », ces mères qui quittent un travail salarié souvent très qualifié pour concilier leur

vie familiale avec une activité indépendante, espérant gagner en flexibilité temporelle (Landour, 2020). Cette situation témoigne comment l'image de la « mère au foyer » peut se trouver profondément renouvelée par cet investissement maternel dans l'instruction de ses enfants, en s'adossant ici sur de fortes ressources culturelles et sociales. D'ailleurs, son mari a lui aussi limité la durée de son activité professionnelle en choisissant un temps partiel (4/5), pour être plus disponible auprès de leurs enfants. Malgré son caractère exceptionnel dans nos données, cette situation éclaire *a contrario* des situations où, en milieu populaire, la fréquentation d'un MAP se fait synonyme de mobilisations éducatives dont le coût est loin d'être négligeable étant donné les contraintes que cette fréquentation représente dans le cours de l'activité ordinaire des mères dites « au foyer ».

4.1.6 Conclusion sur les rapports à l'activité professionnelle et fréquentation d'un MAP

Considérée sous l'angle des rapports entre activité professionnelle et vie familiale des mères, la fréquentation d'un MAP revêt des significations très différentes du point de vue d'une demande d'externalisation de la garde des enfants. Soit, plus rarement, il s'agit d'un pis-aller dans une situation d'activité professionnelle qui est complété par des bricolages de garde reposant largement sur des solidarités familiales. Soit cette fréquentation s'insère dans la vie quotidienne d'une « mère au foyer », une vie bien chargée à mesure que la famille s'agrandit, lui permettant de vaquer à d'autres occupations domestiques et, le cas échéant, de participer aux activités d'un centre social. Entre ces deux pôles, de nombreuses combinaisons sont possibles et changeantes, comme celle d'un substitut à une crèche à temps partiel ou d'un complément au soutien qu'offrent l'entourage familial. Dans d'autres cas encore, c'est un renoncement à travailler sur ce temps d'accueil en HG, au bénéfice de la socialisation de l'enfant.

L'horizon d'une activité professionnelle « après » une vie familiale et domestique consacrée aux très jeunes enfants, est bien présent chez toutes les mères interrogées. C'est une manière de combiner une double série de normes sociales en tension : celle de prendre en charge les enfants et celle de travailler, en les envisageant successivement. Mais ce futur professionnel est plus ou moins précis et différé, selon l'âge et la scolarisation des enfants de la fratrie, mais aussi une situation de handicap d'un enfant. Il est également en lien étroit avec les ressources académiques, les expériences professionnelles et l'employabilité dont peuvent ou non se prévaloir les mères, en rapport avec celles de leur conjoint ou en son absence. En outre, cet horizon paraît profondément marqué par un tournant : l'entrée en école maternelle. C'est bien avant que la scolarisation ne devienne effective, qu'elle pèse de multiples façons sur la vie des familles (Berthomier et Octobre, 2020). Mais, si cette scolarisation peut être parfois différée ou refusée, l'entrée à l'école représente aussi une véritable épreuve à laquelle l'enfant doit être préparé, comme nous le verrons plus loin. Ces motifs de fréquentation d'un MAP semblent l'emporter sur l'objectif de conciliation avec une activité professionnelle effective : la temporalité réduite de l'accueil y fait obstacle, si ce n'est avec le renfort de solidarités familiales, celles des grands-mères en premier lieu, si tant est qu'elles soient à proximité.

4.2 Temporalités du point de vue des mères : du « temps pour soi » ?

Les discours des professionnelles auprès des mères soulignent souvent qu'il faut qu'elles « profitent » de ce temps d'externalisation de la garde de leur enfant, pour prendre du temps pour elles. Ce « temps pour soi » bien repéré dans une fraction des classes moyennes et supérieures (Masclet, 2018), est largement en porte à faux avec les réalités de la majeure partie des mères interrogées. Officiellement « inactives », elles n'en sont pas moins absorbées par l'ensemble d'un « travail de subsistance » (Collectif Rosa Bonheur, 2019). Ce sont aussi des mères « je fais tout » (Stettinger, 2018). L'emploi du temps des mères se présente comme une course journalière où s'enchaînent des allers et retours à l'école (maternelle et/ou élémentaire), le plus jeune dans une poussette, la cuisine, les repas du midi souvent pris à la maison, le ménage et des courses, auxquels s'ajoutent des rendez-vous médicaux, administratifs, etc. Ce temps du travail domestique libéré de la présence d'un jeune enfant est apprécié, manière d'être « tranquille, sans la peur qu'il fasse des bêtises » pendant que la mère n'a pas les yeux sur lui. Le « luxe » est parfois simplement de pouvoir prendre une douche seule : « surtout la douche, c'est pas facile ; s'il dort ça va, s'il dort pas ça va pas » (Mère Yo., MA). Ressaisi dans les propos des mères, la présence des pères auprès des enfants, à la maison, apparaît le plus souvent en fin de journée, présenté comme un temps de jeu, avant ou après le dîner[22].

Ainsi, aucune des mères rencontrées à la HGM ne dispose d'un temps libéré pour elle-même. Soit elles n'habitent pas le quartier et n'ont pas le temps de rentrer chez elles ; elles occupent alors le temps de la HGM pour faire des courses à proximité. Soit, elles habitent le quartier et occupent alors ce temps entre ménage, préparation de repas, courses, rendez-vous, et pour les mères de fratrie, avec des allers retours entre halte-garderie et école(s). Seule une mère se rend à un cours d'alphabétisation une fois par semaine (sa fille est accueillie sur 5 demi-journées). L'idée de ce temps pour soi n'a pas prise : « c'est trop petit », comprendre « trop peu » (mère de B., 27 mois). Ce temps libéré de la présence de l'enfant est réinvesti dans la gestion du foyer. En revanche, la situation des mères se présente différemment si elles bénéficient d'un large entourage familial qui permet de dégager de « petits temps » de pause. Ainsi la mère de Na., en mi-temps professionnel thérapeutique, bénéficie du soutien d'une « grande famille » vivant à proximité (voir supra). Avec ses sœurs ou ses « copines », il lui arrive de « profiter un peu » : « aller manger un petit truc ensemble. Ou faire même carrément des petites courses pour les enfants, les vêtements, parce que des fois avec les enfants, c'est compliqué. Du coup, les choses où on sait c'est compliqué avec eux, on va les faire rapidement ». (mère de Na., MA).

Si au sein des garderies éphémères, certaines mères peuvent entendre les conseils des professionnelles leur proposant de prendre du temps pour elles et de participer aux ateliers proposés par les centres sociaux, d'autres restent très mobilisées par des contraintes domestiques. L'une d'elles explique ainsi que mettre son enfant à la GES constitue une contrainte supplémentaire qui génère une plus forte pression du temps, parce

[22] L'étude de Champagne *et al.* (2015) remarque une évolution dans le domaine des loisirs avec les enfants et l'accompagnement des trajets, en particulier pour les pères, mais les soins aux enfants et le travail domestique sont bien moins partagés avec les mères.

qu'après avoir déposé son enfant à la garderie, elle doit repartir sans tarder pour s'occuper de son nourrisson ; puis repartir très peu de temps après pour chercher à l'école ses deux autres enfants, avant de revenir à la GES pour reprendre l'enfant. Elle accepte cette place en espérant que sa demande d'EAJE pourra être prise en compte dans le courant de l'année, pour alléger ces contraintes temporelles. Mais les garderies éphémères permettent aussi à certaines mères de sortir de leur isolement. C'est le cas de la mère de R. (2 ans) qui a quitté sa région d'origine pour suivre son mari muté professionnellement. Elle a un diplôme d'aide-soignante et a exercé pendant 4 ans à l'hôpital. Elle a fait le choix d'arrêter ce travail qu'elle n'aimait pas particulièrement pour élever son enfant. Changeant de région, elle se retrouve seule, loin de ses amies : « Je ne connais personne, et avec la petite je ne peux rien faire ». Elle a sollicité la GES parce qu'elle ne voulait pas une garde à temps plein mais préparer sa fille à l'entrée en maternelle. Elle y découvre par hasard les ateliers sur la parentalité qui lui donnent l'occasion de rencontres avec d'autres mères dont « une qui est maintenant mon amie » (Mère de R., GES). À la GEN, des relations entre quelques mères peuvent se tisser pour celles qui suivent les cours de français à l'année, à raison de deux séances hebdomadaires. Mais, comme dans l'ensemble des MAP, étant donné la brièveté voire l'irrégularité de leur fréquentation, ces relations entre mères prennent le plus souvent la forme de « rencontres légères » (Geens *et al.,* 2019).

En revanche, pour une partie des parents à la HGA, les contraintes temporelles semblent moins fortes et la garde d'un enfant peut représenter une occasion de prendre du temps pour soi dans un emploi du temps plus flexible. C'est le cas des familles qui inscrivent la HGA dans le prolongement de relations déjà établies entre parents ou comme un outil au service de leur propre socialité. Ces familles assurent l'instruction en famille de leurs enfants et elles ont en commun un profil assez similaire : elles disposent d'un haut niveau de diplôme, sont en couple, occupent des professions dans l'enseignement, la création ou le domaine artistique et ont fait le choix de s'éloigner des grandes métropoles. Les mères, puisque ce sont elles dont il s'agit, ont toutes choisi d'aménager ou de mettre en retrait leur activité professionnelle pour assurer l'instruction de leurs enfants. Déjà organisées en réseau sur le territoire, elles s'échangent les bonnes adresses, références, ressources éducatives (dont la HGA). Une fois passée la période dite de « familiarisation » de leurs enfants, elles mutualisent les accompagnements de début et fin de séance à la HGA afin d'avoir davantage de temps « pour elles ». Ainsi, la mère de An. (architecte) mobilise l'expression avoir du temps pour soi dans le sens d'avoir du temps pour faire autre chose que des tâches qui relèvent du travail à la maison : « Quand An. (le plus jeune des quatre enfants) est à la HG, j'en profite soit pour passer du temps privilégié avec mes autres enfants à tour de rôle, soit pour aller au Pilâtes (gymnastique) ou prendre un café avec des amies » (Mère de An., HGA). À son initiative, l'entretien avec cette mère s'est d'ailleurs déroulé dans un café et a duré beaucoup plus de temps que prévu. Paradoxalement, alors qu'elle consacre beaucoup de temps à ses enfants au quotidien, ayant à charge de leur faire l'école, elle ne se définit pas exclusivement en référence à son rôle de mère, mais également en référence à son travail d'enseignement, son domaine d'activité professionnelle, ses passions et ses loisirs.

En outre, la structure associative de la HGA, donne aux mères l'occasion de s'y investir pleinement. La mère d'Ad., comptable qui a arrêté de travailler après la Covid 19 et la naissance d'un second enfant, a découvert la HGA dans le cadre de l'accueil de son fils aîné, autiste : « Quand on a eu rendez-vous avec le CAMSP, ils nous ont conseillé de le mettre un peu à la crèche pour la sociabilisation et la seule qui travaillait avec le CAMSP et qui était adaptée à lui, c'était la HGA. Et on a eu un coup de foudre ! ». Au fil du temps et dans le cadre de l'accueil de son second fils, la HGA est devenue pour elle un lieu d'investissement associatif et de socialisation. Sollicitée par la coordinatrice pour participer au conseil d'administration, elle en est devenue la trésorière : « Du coup, c'est vrai que ça m'a fait une seconde vie. Ben le côté social, ça faisait plus de deux ans que je n'en avais plus. Finalement c'était maison, enfants et puis avec le Covid, tout ça, les interactions étaient stoppées. Et là ça a permis d'ouvrir une deuxième porte, une sorte d'épanouissement personnel ! » (Mère de Ad., HGA).

La diversité des situations présentées ici conforte toute une série de travaux qui montrent bien le maintien d'une forte division genrée du travail domestique et de la prise en charge des enfants au sein des familles (Cartier *et al.,* 2021). En outre, elle indique les différentes opportunités que représente la fréquentation d'un MAP, selon les disponibilités temporelles des mères rencontrées. Pour la grande majorité d'entre elles, issues des milieux populaires, cette fréquentation représente des contraintes supplémentaires et croissantes à mesure que la famille s'agrandit. Là, elle n'est pas synonyme de loisirs personnels, mais d'un temps réinvesti dans les tâches domestiques et parentales. En revanche, pour une poignée d'entre elles, en particulier les mères de classes moyennes intellectuelles qui fréquentent la HGA, cette fréquentation est davantage synonyme d'une certaine flexibilité temporelle choisie. Elle offre alors aux mères une ressource pour maîtriser et organiser leur temps, tout en s'inscrivant dans des relations sociales électives. Le caractère ponctuel de la garde fait ainsi apparaître des ressources inégalement réparties socialement pour s'en saisir, mais aussi l'importance des bricolages familiaux dans lesquelles elle s'inscrit.

4.3 Confier son enfant à des inconnues : les chemins de la confiance

En lien avec l'ancrage local des MAP, les formes de travail avec les familles paraissent revêtir une ampleur et une importance décisives. Les professionnelles font valoir un « travail de dentelle », largement « au cas par cas », soucieux de la singularité de chaque famille et attentif aux situations de précarité ou de détresse auxquelles elles peuvent être confrontées. Mais comment se tisse un rapport de confiance entre les familles et le mode d'accueil ? Comment les parents s'autorisent-ils à confier leur enfant à des professionnelles étrangères à la sphère familiale et, de surcroît, étrangers aux pratiques culturelles des familles migrantes ? Les traditions du confiage des enfants sont culturellement multiples mais, à l'inverse du confiage à une institution, elles visent à resserrer des alliances familiales ou communautaires. L'étymologie du mot confiance renvoie à la croyance et à l'espérance et, dans un sens complémentaire, à un sentiment de sécurité. On peut penser que les trois formes de confiance distinguées par Zucker (1986), en fonction de leur mode de production, s'entrecroisent dans les MAP : la confiance *intuitu personae* (*characteristic based trust*) qui est attachée à une personne en fonction de caractéristiques propres comme l'appartenance à une famille,

une ethnie ou un groupe donné ; la confiance relationnelle (*process based trust*), essentiellement privée, qui repose sur les échanges passés ou attendus, en fonction de la réputation ou d'un don/contre-don ; en troisième lieu, la confiance institutionnelle. Dans cette dernière forme de confiance, elle est attachée à une structure formelle qui garantit les attributs spécifiques d'un individu ou d'une organisation. Les deux premières formes de confiance se construisent à travers le temps, la fréquence des échanges, les routines, le quotidien des relations, tandis que la confiance institutionnelle est publique et provient d'un « ensemble de signaux émis : diplômes, association professionnelle, ordre, cadre contractuel ».

Dans la situation spécifique d'accueil d'un enfant, ces trois formes de confiance s'interpénètrent à des degrés variables. Elles participent d'une reconnaissance mutuelle entre parents et professionnelles. L'aller-vers les familles se double ainsi d'un chemin de la confiance dont la construction par les parents (les mères, en premier lieu) est tout autant profondément singulière et située. L'ancienneté de l'implantation d'un MAP dans une ville, malgré ses déménagements successifs dans des locaux variés, joue sans doute ici un rôle décisif, à l'instar de la HGA et du MA installés respectivement depuis plus de 30 ans. Certains parents fréquentant le MA y ont eux-mêmes été accueillis enfants, comme c'est le cas de la mère de Yo. et de Na. D'autres familles, venant également de la Turquie, ont confié leurs enfants aux professionnelles du MA, suite au récit de la mère de Ah. (mariée, en attente de reprise d'une petite entreprise familiale) de son expérience au fil de l'accueil de ses 3 enfants (10, 5 et 3 ans). Plusieurs situations permettent de préciser plus avant ces dynamiques qui invitent les mères à faire les premiers pas en direction d'un MAP et à y rester au fil des fratries.

4.3.1 En Garderie éphémère nord : une confiance qui se construit dans des relations de proximité

En matière de confiance, joue en faveur de la GEN, sa forte inscription dans l'écosystème du centre social depuis 2015, une ancienneté qui contribue à sa fréquentation au fur et à mesure du développement des fratries. La mère de Ry. (1 an et demi) a 3 autres enfants plus âgés : l'aînée qui va avoir 7 ans et le second, 5 ans, ont fréquenté la garderie éphémère (respectivement 1 an et 2 ans), depuis qu'elle participe aux ateliers sociolinguistiques, en 2018. Le troisième enfant n'a pas pu y être accueilli parce qu'elle a dû interrompre les ateliers, à l'occasion de la naissance de Ry. Des relations solides se sont tissées avec les personnels du centre social tout au long de ces années. Pourtant, rien n'en laissait présager, à partir d'une rencontre de hasard dont elle fait le récit.

> *« J'étais dans un square, dans un jardin, et y a une Sri lankaise ou bien une Indienne, elle m'a dit : pourquoi pas tu poses ta fille ? Y'a une Maison pour tous qui s'appelle XXX, là. Moi je lui dis : ça fait deux ans que je suis là et je connais pas. Elle m'a dirigé vers la Maison pour tous et là j'ai trouvé tout ce que je veux* **:** *les ateliers, la garderie éphémère… C'est vraiment…, la garderie éphémère, ils donnent une grande occasion pour les mamans qui ont des bébés. Non, franchement, je pense pas que mon enfant à la garderie éphémère, c'est juste pour aller à la coiffeuse ou bien faire des courses. J'aime bien pour apprendre quelque chose, pour les cours de français. » (Mère Ry., GEN).*

C'est son mari (agent de sécurité) qui, à sa demande, l'a accompagnée pour la première fois au centre social : « parce que moi, j'avais la honte de partir à l'administratif ; j'ai peur que je parle pas bien, que je dise des bêtises », confie-t-elle. Maintenant, elle se « débrouille » toute seule et n'hésite plus à faire le premier pas : « même si je suis timide au début mais après je parle ; même des fois, elles (les autres mères) parlent pas et moi je dis comment ça a été et là on commence ». L'accueil du centre social, en particulier sa directrice et l'enseignant de français, un « ami », comme le qualifie cette mère, ont directement contribué à cette confiance qui s'incarne avant tout dans leur personne singulière. Dans la durée, leur relation privilégiée avec cette mère contribue à une confiance mutuelle qui facilite à son tour leur reconnaissance auprès d'autres familles du quartier. De même, elle a noué des relations fortes avec l'EJE (L.) responsable de la GEN l'année précédente et continue d'échanger avec elle par téléphone. Joue ici la forte attraction de son enfant pour cette professionnelle qu'il rencontrait à la fois à la GEN et à l'AEL : « il a trop aimé ici et, toujours, il parle de L. ». L'attachement aux lieux se confond ici avec l'attachement aux personnes, qu'il s'agisse des enfants ou des adultes. Même la responsable des GE de la Scop, qui vient régulièrement à la GEN à l'occasion des réunions trimestrielles d'admission, est citée : « à chaque fois elle me donne l'occasion de faire ; s'il y a pas de garderie éphémère, je peux pas faire les cours de français » (Mère de Ry., GEN).

La confiance de cette mère va d'ailleurs au-delà des liens de familiarité interpersonnelle. Sa voisine, qui lui laisse sa fille à garder, lui a proposé de garder Ry. à son tour, mais elle a refusé, craignant un accident qu'elle pourrait ensuite regretter : « moi, j'ose pas laisser mes enfants, j'ai la confiance à la garderie éphémère, pas plus » (Mère de Ry., GEN). En somme, en l'absence de tout « problème », la confiance dans les personnes qui forment l'écosystème du centre social et de la GEN semble se hisser progressivement à la hauteur d'une confiance dans l'institution. Elle peut alors rester entière malgré l'arrivée de deux nouvelles professionnelles pour accueillir les enfants. Avec un service rendu aux parents, joue aussi, nous y reviendrons spécialement, une expérience positive pour l'enfant que les mères attribuent rétrospectivement à la GE et qui, comme pour la mère de Ry., favorise la fréquentation successive des enfants de la fratrie.

Le cas de cette mère est loin d'épuiser l'ensemble des possibles constructions de la confiance nécessaire pour confier son enfant. Dans d'autres cas, on l'a vu, la toute première initiative qui signale l'existence de la GE revient à une autorité médicale qui suggère la fréquentation d'un lieu d'accueil collectif. Mais, passé ce tout premier moment d'une prescription institutionnelle, c'est également dans le quotidien d'un accueil de la mère et de son enfant que se construit progressivement une confiance avec les professionnels du centre social et de la GE. Pour les mères, elle se base décisivement sur les manières des professionnelles d'écouter et de prendre soin des enfants, à travers une trame de petits indices qui font progressivement masse. Peut s'y s'ajouter, pour des mères académiquement dotées, la confiance en un statut de « professionnelle » de la petite enfance, clairement signifié sur des flyers de la Scop.

4.3.2 En Halte-garderie municipale : des liens de confiance mêlant statut et hospitalité des professionnelles

Une dimension institutionnelle de la confiance se retrouve en HGM où, pour beaucoup de familles, leur fréquentation relève d'une « orientation » ou d'un « conseil » émanant d'institutions tiers (PMI, médecin,

CAMSP, Laep, CHU…). Une réticence première peut être dépassée de par la dimension institutionnelle du lieu d'accueil. Après avoir expérimenté un accueil en crèche, une journée par semaine, qui s'est soldé par un échec, la mère de Am. (18 mois), a choisi la HGM, un choix qui valide le conseil du pédiatre de sa fille, pour « apprendre à se séparer », un choix rendu possible par la reconnaissance de la professionnalité de l'équipe :

> *« Pour moi, laisser mon enfant avec un professionnel de l'enfance, c'est rassurant et c'est bien pour moi en fait (...). C'est des professionnelles en enfance, de l'enfance, ben ça me rassure et je veux bien que…, parce que, dès le petit âge, ils apprennent les enfants. Les bébés, ils apprennent dès le début, ils peuvent apprendre des trucs et des choses (...). Elle va se détacher un peu de moi, elle va aller voir d'autres personnes, elle va essayer de jouer. On va lui apprendre, surtout moi je lui apprends pas à la maison, on va lui faire ce que moi je ne lui fais pas à la maison, donc elle sera un peu mélangée en fait. » (Mère de Am., HGM).*

L'importance et l'intérêt du caractère professionnel de l'accueil de l'enfant va ici de pair avec le souci d'une complémentarité de ses apprentissages réalisés à la maison et ceux entrepris dans la HGM, notamment celui de la langue française ; seul l'arabe est parlé au sein du foyer de Am. Ce caractère professionnel va aussi de pair avec une conception des très jeunes enfants, comme capables d'apprendre dès le plus jeune âge ; des apprentissages que seul, à ses yeux, le lieu d'accueil est susceptible d'offrir à sa fille qui en sera, somme toute, « mélangée ». Pour autant, nous y reviendrons spécialement en abordant les difficultés de la « séparation » entre mère et enfant, cette importance d'une expertise professionnelle ne suffit pas pour s'autoriser à confier l'enfant : elle doit être relayée par une confiance dans les personnes, en mettant à l'épreuve leurs compétences effectives.

En effet, pour d'autres mères que ne rassure pas le caractère professionnel de l'accueil, c'est d'abord une forme de la rumeur, le bouche-à-oreille, qui autorise le premier pas de l'aller vers la HG, à partir duquel une première forme de confiance s'établira. « Savoir chaud » (Ball et Vincent, 1998), de première main, ce bouche-à-oreille intervient en contexte, pour des mères souvent dénuées, pas toujours, de capital d'autochtonie (Rehany, 2010). C'est une source d'information qui peut être considérée comme digne de confiance. L'expérience même des mères à la HGM produit des « savoirs chauds », susceptibles de nourrir ce bouche-à-oreille, comme l'explique la mère de Sh. (2 ans, cadet d'une fratrie de 4 enfants).

> *« J'avais une voisine que sa fille, elle était déjà là-bas chez E. (prénom de la directrice), donc c'est elle qu'elle a parlé avec E. en premier et tout. Elle a pris un rendez-vous pour moi. (...) En fait, j'ai pas où je laisse Sh. (pas de lieu où faire garder son fils) (...) C'est elle, elle m'a dit : oui ma fille, elle est dans une garderie ; franchement, elle m'a dit : elles sont sympas, elles s'occupent bien des enfants (...) Et E., elle m'a appelé puisque la voisine, elle a donné mon numéro à E. » (Mère de Sh., HGM).*

À l'opposé de formes administratives impersonnelles, cette prise de contact est ici fortement personnalisée par l'intermédiaire des relations entre une voisine et une directrice qui incarne elle-même la HGM. Si une

forme de confiance peut émerger en lien à la reconnaissance des compétences professionnelles de l'équipe, elle passe nécessairement par l'établissement progressif d'un lien porteur d'une confiance interpersonnelle entre mères et professionnelles. L'enjeu d'établir une authentique relation avec les parents va bien au-delà d'eux car, présent ou à distance, c'est tout le cercle plus élargi de la famille qui permet le confiage de l'enfant : « En nous confiant leur enfant, certains parents s'exposent aux critiques de leur groupe d'origine. La crainte qui leur est souvent formulée du pays est que nous « transformions » l'enfant et qu'il ne soit plus l'un des leurs » (Simonetti, 2023, p. 179).

Les mères témoignent que les liens de confiance se tissent à partir de la reconnaissance des compétences des professionnelles et des marques d'hospitalité et de respect témoignées à leur égard, en lien à leur appartenance culturelle et familiale. Reconnaître l'institution et les professionnelles comme dignes de confiance, passe par l'expérience. C'est ce « tour de main », un savoir-faire avec les enfants, que reconnaît aussi la mère de Y. (HGM) : « elles connaissent bien, si par exemple l'enfant, il pleure, il (sic) connaît bien comment arrêter de pleurer ». La confiance se construit ainsi à partir des pratiques professionnelles perçues et observées *in situ* en direction des enfants, mais aussi à partir de la capacité des professionnelles à nouer ces liens de reconnaissance en direction des parents : « l'accueil, il est vraiment, vraiment chaleureux, il y a la directrice qui est toujours souriante, elle est très, très, très accueillante et ses collègues aussi, ils sont tous pareils » (mère de J., HGM). Très souvent perçues par les mères comme des traits de caractère personnel, les qualités des professionnelles débordent largement leur dimension professionnelle : « elles sont ouvertes (...) ; elles aiment trop les enfants, la directrice aussi, je trouve qu'elle est gentille, accueillante. » (Mère de B.-A., HGM).

4.3.3 À la Garderie éphémère Sud, des formes de confiance hybride relationnelle et institutionnelle

Les formes de confiance sont très diverses et se construisent différemment selon le profil des mères. À la GES, la mère de B., par exemple, manifeste une forme de confiance que l'on peut qualifier d'hybride, à la fois relationnelle et institutionnelle. Jeune mère de 3 enfants, elle participait déjà, en tant qu'enfant, aux activités de ce centre social et connaît de longue date sa référente famille. Celle-ci a souvent été en contact avec elle dès son adolescence : « *je suis certaines familles depuis plusieurs années et je connais bien leur propre histoire* », explique-t-elle. C'est à elle que la mère de B. s'est d'abord adressée pour savoir comment elle pouvait faire garder ses enfants, sans avoir tenté de démarches en crèche, ce qui constitue une exception parmi les mères rencontrées au sein de la GES. Avec un mari au chômage puis en longue maladie, cette mère trouve dans cet espace un lieu pour faire des rencontres, parler, mais aussi pour permettre à ses enfants d'accéder à des « activités ». La référente famille reste sa ressource principale, tout en reconnaissant que le centre social est pour elle un espace où elle se sent bien, en sécurité. Sachant qu'elle ne pourrait obtenir de place en crèche parce que ni elle ni son mari ne travaillent, mais n'y tenant pas plus que cela, elle s'est d'emblée tournée vers cette référente pour obtenir un peu d'aide. Elle nous dira au cours de l'entretien : « *à la GE, comme dans tout le centre ici, tout ce qu'il y a, c'est super. Ma fille*

est super heureuse à la GE, elle court de joie en arrivant, vraiment pour moi ici, tout est bien ! » (Mère de B., GES).

De son côté, la mère de C. (3 ans, enfant unique, diagnostiqué autiste), récemment arrivée du Sénégal, remarque surtout la gentillesse et le professionnalisme des professionnelles qui « *ont accepté C., sans me faire des remarques parce qu'il n'est pas comme les autres. Elles me montrent ses progrès, me rassurent et je me sens mieux quand je repars. Je vois qu'elles savent bien s'occuper de lui et pour moi elles m'apprennent aussi à mieux m'en occuper* ». La GES est donc ici un lieu ressource parce qu'il offre un sentiment de mieux-être à cette mère et qu'il permet aussi de comprendre d'autres manières de répondre aux sollicitations de son enfant. Isolée dans la mesure où son mari refuse tout échange concernant la manière de s'occuper de cet enfant, la GE devient progressivement un espace d'appui où cette mère retrouve confiance en elle, notamment pour exprimer sa détresse dans sa relation à l'enfant. La confiance que lui procurent les professionnelles tient essentiellement au fait qu'elles accueillent C. comme tout autre enfant et elles ne l'appréhendent pas ostensiblement comme un enfant présentant d'importants troubles autistiques. Leurs regards redonnent confiance à cette mère sur les potentialités de son enfant et paraissent contrebalancer le regard social qui mine silencieusement cette mère.

4.4 Les pères dans l'ombre des mères ?

Parents… Derrière cette sémantique qui neutralise le genre, les pères sont peu présents sur nos terrains d'enquête. Ainsi, ce sont essentiellement les mères qui accompagnent leur enfant à la HGM, et davantage encore dans la section des bébés que dans la section des moyens-grands où les échanges avec les parents sont plus rapides dans la mesure où ils sont souvent plus familiarisés avec le lieu. Des pères, lorsqu'ils sont présents, sont à l'occasion positionnés comme des « commissionnaires » : « *vous direz à la maman qu'il n'a pas dormi* », indique une professionnelle à un père venu chercher son fils. Dans la GEN, un seul père accompagne systématiquement son fils pour les séances d'un cycle en milieu d'année. Allophone, il nous signifie cette exception par des gestes : sa femme est enceinte et, manifestement, elle ne peut le faire elle-même. D'ailleurs, de par leurs horaires (une matinée et une après-midi), les cours de français auxquels participent une partie des mères des enfants accueillis en GEN, sont très explicitement destinés aux femmes quand d'autres créneaux placés en fin de journée accueillent massivement les hommes. Le couplage entre les horaires de la GEN et ces ateliers sociolinguistiques va de pair avec des différences d'investissement supposées entre l'activité professionnelle des pères et l'inactivité des mères qui les fréquentent.

Bien davantage que dans les autres MAP, les pères accompagnent leur enfant au MA, très souvent en tout début ou toute fin d'accueil, et toujours aux premiers jours du mois pour régler les factures. Même si la présence des mères est beaucoup plus significative que celle des pères, lors des observations, nous avons croisé tous les pères des enfants observés, quatre d'entre eux ont participé aux entretiens, souvent de manière très périphérique et plutôt pour traduire les propos des mères ou simplement voir leurs enfants à l'aide de montages vidéo.

Il est courant de croiser des pères le matin qui déposent leurs enfants, comme c'est le cas de Ta. (3 ans) qui fréquente le MA deux matinées par semaine et qui est amenée systématiquement par son père.

> *9h20. Ta. arrive avec son père. Ils s'installent dans la salle du Laep. Dans une conversation entre chuchotements et sourires, le père aide sa fille à enlever le manteau, à mettre les chaussons et déposer le sac à dos dans un des casiers. Il prend l'étiquette à son nom et la place avec elle. Ils retournent au Laep pour une petite séance de jeu, environ 10 minutes, qui se finit par un gros câlin et des mots chuchotés. Le père amène Ta. à l'intérieur de la salle des enfants, discute avec la référente pour « passer les informations ». Quelques minutes plus tard, il part après avoir fait des câlins et des bisous à sa fille. (Notes d'observation, MA)*

En entretien, le père de Ta., qui travaille en indépendant, explique qu'il participe beaucoup à la maison, notamment avec les enfants. Ce qui permet à son épouse de libérer du temps pour qu'elle puisse honorer les rendez-vous médicaux avec l'aîné en situation de handicap, car c'est lui qui s'occupe alors de garder Ta.

Si plusieurs pères accompagnent leurs enfants au MA le matin ou bien viennent les chercher en fin de journée, il est plus rare de les voir à midi. Par exemple, le père de Si. (3 enfants, marié) dépose toujours son enfant le matin. Son heure d'arrivée n'est jamais la même, car comme il l'explique : « *cela dépend de l'heure de réveil et qui amène les autres enfants à l'école* ». Pour lui, c'est vraiment une organisation du couple, en sachant que le MA « *est souple avec les horaires* », notamment pour les enfants qui font la journée. Dans d'autres cas, c'est leur père qui s'occupe des enfants quand la mère est en voyage au pays :

> *Il est presque 18h, les professionnelles n'attendent que le père de Ys. (4 enfants, marié) qui vient le chercher, car « sa mère n'est pas là », explique la référente. Le père arrive et salue toutes les professionnelles par un « madame » ; son fils se jette sur lui, très content. Une petite séance de câlins et des mots dans une autre langue, s'accompagne d'excuses auprès des professionnelles pour le retard. La scène se finit avec les bras croisés d'Ys., qui ne semble pas content, mais est rassuré par la voix de son père et une clémentine qu'il sort de sa poche, en nous expliquant : « il a faim, là (rires) ». (Notes d'observation, MA)*

Il peut revenir aux pères d'être le traducteur de leur femme pour communiquer avec les professionnelles. C'est le cas des parents de Cé. (2 ans, fille unique) qui fréquente le MA depuis 2 mois, grâce à la recommandation d'une professionnelle de leur ville. En effet, la mère est en formation tous les jours de la semaine, les après-midis, mais elle n'a pas de mode de garde disponible. Elle a décidé de faire un trajet de 45 minutes en voiture pour un accueil en demi-journée. Son père vient chercher leur fille tous les jours vers 17h et fait un point avec les professionnelles, leur transmettant des informations que sa femme ne peut pas communiquer en français :

> *Le père de Cé. vient d'arriver, il profite qu'il y ait encore des enfants pour parler avec les professionnelles. Il dit être rassuré par l'adaptation de sa fille : « en si peu de temps, elle est chez elle, ici ». Il explique qu'elle va peut-être arrêter d'y venir, car sa femme, enceinte (gestes aidant*

la communication), commence à être très fatiguée avec la grossesse, et les 45 minutes de trajet lui semblent longues. Il ajoute que sa femme est très triste car elle aime bien ici : « c'est pour ça qu'elle vous a apporté le gâteau tout à l'heure ». "On ne savait pas qu'elle était enceinte quand on a fait l'inscription », explique-t-il. (Notes d'observation, MA)

La présence des pères au MA, dont une partie travaille en horaires décalés ou en activité indépendante, complète ainsi celle des mères selon quatre motifs principaux : l'accompagnement de l'enfant, le matin ou le soir; la communication avec l'équipe professionnelle, pour suppléer au niveau de français des mères; les échanges administratifs, notamment le règlement des factures; le relais des mères en cas d'indisponibilité temporaire, voire plus exceptionnellement pour assurer son projet de formation professionnelle. Y compris au sein de familles des milieux populaires, cet investissement des pères témoigne d'une entraide au sein du couple de parents ou encore d'une représentation de la famille auprès des institutions, fréquente dans les familles migrantes, mais il reste très loin de représenter l'équivalent du rôle attribué aux mères vis-à-vis de leurs enfants. Cet investissement est profondément marqué par une division genrée traditionnelle des rôles parentaux où le père, « *bredwinner* », chargé de pourvoir aux ressources économiques du foyer, accomplit ce faisant l'essentiel de ses devoirs vis-à-vis de ses enfants (Faircloth, 2014). Cette asymétrie entre parents dans les domaines du travail domestique et du travail parental est d'autant plus marquée que la famille comporte un enfant de moins de trois ans (Champagne *et al.,* 2015). Dans le domaine des soins, notamment, les pères disposent d'un « pouvoir d'évitement », là où les mères sont bien plus contraintes, d'autant plus que la fratrie s'agrandie (Samuel *et al.,* 2023). Cette prise en charge des très jeunes enfants par les mères fait peser sur elles seules l'effort d'une conciliation entre vie familiale et professionnelle, au point où, même en couple, ce sont les mères qui prennent en charge la quasi-totalité d'un travail domestique et éducatif. Au reste, au sein des MAP observés, comme plus généralement dans l'ensemble des services petite enfance (Pirard et Razy, 2024), les inégalités de genre au sein des couples de parents sont rarement placées au centre du travail des professionnelles.

5. UNE FLEXIBILITÉ DE L'ACTIVITÉ DES PROFESSIONNELLES

Une recherche sur la temporalité du travail en petite enfance, notamment la rotation et la présence simultanée de plusieurs tâches (soit près 60 % du temps de travail), insiste sur la flexibilité qui est demandée aux professionnels de l'accueil des jeunes enfants (Cumming *et al.,* 2024). Selon les professionnels, cette flexibilité peut s'associer à une conception du travail valorisée et être considérée comme une ressource, là où d'autres professionnels préfèrent des routines prévisibles. Ces différents rapports à la flexibilité sont liés à des organisations et des lieux de travail à chaque fois singuliers. L'étude souligne qu'elle est davantage assumée quand elle s'inscrit dans un fort travail d'équipe et un partage de valeurs et d'attentes communes, avec un style de leadership soutenant, loin d'un idéal universel de « *best practices* ». En ce sens, la flexibilité n'est pas simplement une adaptation aux situations, à l'image d'une girouette tournant au gré du vent, mais une capacité à répondre collectivement à la singularité de chaque situation, tout en gardant un cap.

Sa condition est bien la force d'une organisation du travail et d'un projet collectif qui, même large, donne sens aux pratiques professionnelles.

Dans les MAP enquêtés, accueillant largement des publics des milieux populaires et migrants et sur des temporalités particulières, le travail des professionnelles requiert cette forte adaptabilité individuelle et collective. D'ailleurs, une étude réalisée en Belgique, au sein de huit « haltes-accueils », c'est-à-dire des accueils également à temps partiel de publics très majoritairement populaires et migrants, souligne, parmi les caractéristiques communes de cette forme d'accueil, leur fonction sociale et leur ancrage dans l'espace local, mais aussi « l'entretien d'une flexibilité des pratiques », de manière à être sans cesse « adaptées et ajustées aux demandes des familles » (Meys, 2013, p. 118). La flexibilité attendue des professionnelles pour accueillir des familles très diversifiées demande la force d'un projet partagé, avec ses déclinaisons propres à chaque MAP, l'organisation du travail collectif, mais aussi une réflexion sur les pratiques.

S'adapter à « tout public » suppose des compétences de chaque professionnelle, mais aussi tout un « système compétent » (Urban *et al.*, 2012) qui mobilise différents niveaux de gouvernance des établissements d'accueil. Nous analyserons ici les contraintes que cette attente de flexibilité fait peser sur le travail des professionnelles et les ressources sur lesquelles elle peut s'appuyer. D'ailleurs, cette division entre contraintes et ressources est largement matière à interprétations selon les professionnelles. Ainsi, quand la précarité des situations familiales se répercute sur la régularité et la pérennité de la fréquentation des enfants, celles-ci peuvent être perçues comme un obstacle au travail. Mais, à l'inverse, elle peut être aussi considérée positivement comme un défi à surmonter, un challenge suscitant une intense mobilisation : « on ne sait jamais combien de temps les enfants sont là, c'est peut-être la dernière heure qu'on passe avec un enfant, ça donne une énergie, ça peut s'arrêter à tout moment et on a envie de donner le maximum » (AP, HGM). Il s'agit donc de montrer ce qui fait la spécificité des mobilisations collectives des professionnelles des MAP, ainsi que les compétences professionnelles qu'elles mettent en œuvre. En outre, comme nous l'avons montré au niveau du travail partenarial, il est fréquent que les professionnelles dépassent d'elles-mêmes ce qui est attendu de leur statut de professionnelles petite enfance, s'agissant par exemple de faire découvrir aux familles les ressources du quartier ou encore de les aider à se repérer dans le maquis des démarches administratives. Il y a ainsi une forte mobilisation des professionnelles, un engagement personnel et une forme de militantisme, où les temporalités particulières des MAP apparaissent non seulement comme des contraintes, mais aussi comme des ressources, du moins des défis stimulants pour avoir « envie de donner le maximum », pour reprendre à nouveau les termes de cette professionnelle de la HGM.

5.1 Des trajectoires professionnelles contrastées

En lien avec cet engagement des professionnelles, soulignons d'emblée la forte stabilité des équipes rencontrées, à l'exception des professionnelles des GE et des trois aides-éducatrices au sein du MA. Pour ces dernières, leur présence, dans le cadre de contrats aidés, est inscrite dans un projet de formation au sein de l'association qui porte le MA. Pour les éducatrices de jeunes enfants (EJE) des GE, cet engagement

peut s'apparenter à un tremplin pour pouvoir investir d'autres postes, dans ou hors la Scop. Ce sont de jeunes professionnelles, sortant souvent de formation initiale, qui sont sensibles à l'inscription de leur métier au sein de la filière sociale et à cette dimension de travail social du projet de la Scop. L'autre membre du binôme, adjointe technique petite enfance ou avec un CAP accompagnement éducatif petite enfance, s'inscrit à plus ou moins long terme dans une perspective de formation et de diplomation au sein des métiers petite enfance. L'une, J. (GEN), a le projet de devenir EJE grâce à une formation en alternance au sein de la Scop. L'autre Z. (GES) souhaite faire reconnaître son diplôme espagnol dans ce domaine. Pour l'heure, elle est obligée de combiner différents emplois : « je complète les jours où je ne suis pas ici le matin par les cantines à l'école et l'animation en centre de loisir à partir de 16h30. Je donne aussi des cours d'espagnol le week-end et je garde des enfants le soir. Si je ne fais pas ça, je ne peux pas vivre ici, c'est trop cher... ». Cette trajectoire marquée par le changement de situation professionnelle et sociale demande une flexibilité et peut faire résonnance avec les épreuves vécues par certaines familles.

De leur côté, la plupart des 8 professionnelles de la HGA ont déjà entretenu un lien professionnel ou personnel, à titre de parent, avec l'association avant d'y travailler. Leur connaissance du projet de l'association est donc déjà précise au moment où elles y ont été recrutées. Par exemple, aux côtés d'une éducatrice de jeunes enfants recrutée il y a dix ans, responsable de la structure et de l'association, une mère, ancienne comptable de l'association, a passé son diplôme d'EJE en validation des acquis de l'expérience, puis une licence professionnelle ; elle a été recrutée récemment en tant que responsable adjointe. Deux autres professionnelles ont participé à l'histoire de ce Collectif petite enfance, en tant que « parents penseurs »[23], il y a près de vingt ans. Une autre a passé son CAP petite enfance en alternance au sein de l'association. Toutes manifestent un attachement et un investissement fort à la structure, ses valeurs et son projet.

Toutes différences gardées, il en est de même au sein du MA, porté par une association qui forme des professionnelles aux métiers petite enfance : EJE et auxiliaires de puériculture (AP). Toute l'équipe des permanentes est diplômée de ce centre de formation : 3 EJE et 2 AP à temps plein. Y ayant débuté comme EJE « de terrain », la directrice et son adjointe peuvent envisager par la suite d'y travailler comme formatrices. Là aussi, leur travail auprès des familles incarne une histoire de l'association, avec le souci de « tenir à cœur le projet » (directrice, MA). Enfin, la HGM présente également une équipe stable avec deux EJE et cinq AP, outre une agente technique petite enfance, auxquelles s'ajoutent les soutiens d'une psychologue et d'une psychomotricienne. La directrice, une EJE, en poste depuis 2011, présente plusieurs années d'expérience en crèche, comme ses collègues AP. La plupart d'entre elles n'ont pas directement choisi de travailler dans ce type de structure, mais elles valorisent *a posteriori* son projet d'accueil des familles et son fonctionnement collectif. Y trouvant un travail « hyper intéressant et enrichissant », ou du moins où « on ne s'ennuie pas », elles ne souhaitent pas retourner en crèche. De fait, c'est souvent en

[23] Au sein de l'association, ces « parents penseurs » participaient, avec différents professionnels du champ de l'enfance, au groupe de réflexion créé pour développer une dynamique de travail collectif autour de la naissance, du jeune enfant et de la parentalité sur la commune.

positionnant ce travail en MAP par rapport à celui en crèche ordinaire, que les professionnelles en font valoir les spécificités et les mobiles de leur engagement.

5.2 S'adapter à « tout public »

Du fait du choix de nos terrains dans des quartiers relevant le plus souvent d'une politique de la ville, mais aussi le déploiement d'un travail en partenariat et en réseau, les professionnelles accueillent une forte diversité de publics dont la fréquentation peut être à la mesure de la précarité de la vie des familles, c'est-à-dire irrégulière et aléatoire. Cela nécessite une adaptabilité, une compréhension et une bienveillance des professionnelles face à cette forte diversité des enfants et des familles.

Parmi nos cinq terrains d'enquête, la HGA est sans doute celui qui accueille un public aux caractéristiques sociales les plus hétérogènes : des familles en précarité sociale et économique, pour partie migrantes, à des familles étrangères d'ingénieurs recrutés dans le cadre d'un projet mondial de nouvelle technologie et, depuis la crise sanitaire de la Covid 19, un nombre croissant de familles de classes moyennes et supérieures ayant choisi de dispenser une instruction en famille. Cette hétérogénéité des publics s'accompagne de profils d'enfants très différents, des attentes variées de la part des familles et nécessite une grande capacité d'adaptation pour les professionnelles qui doivent être en mesure de prendre en compte toutes ces situations. Les observations des demi-journées d'accueil mettent ainsi en évidence des enfants qui demandent une grande disponibilité de l'adulte, parfois un adulte pour un enfant sur une matinée, là où d'autres, en particulier les enfants des parents de classes moyennes pratiquant l'instruction en famille, s'organisent de façon autonome dans leurs jeux et se créent des scénarios ludiques sans nécessaire intervention d'un adulte. Cette relative autonomie va de pair avec la constitution d'un entre-enfants qui reproduit peu ou prou les relations qui se sont tissées entre leurs parents. Si, comme nous l'avons montré dans une précédente recherche (Ulmann et Odena, 2020), ces différentes catégories d'enfants peuvent faciliter l'organisation du travail des professionnelles, du point de vue de la gestion des groupes, elles interrogent la capacité du projet pédagogique à répondre aux besoins de tous les enfants et des familles. Cet accueil d'un nombre croissant d'enfants des classes moyennes et supérieures a d'ailleurs fait l'objet de discussions lors du conseil d'administration, dont certains membres jugent les besoins de ces familles trop éloignés du projet social initial. Le développement de la pratique de l'instruction en famille amène les parents à demander un accueil au-delà des 3, voire des 4 ans de leur enfant. Cependant, il ne s'agit pas ici pour ces familles de chercher une première expérience de socialisation pour leurs enfants, ni une préparation à l'école, mais bien d'inscrire la halte-garderie comme un outil complémentaire de tout ce qu'elles mobilisent par ailleurs dans le cadre de leurs pratiques éducatives : ludothèque, médiathèque, conservatoire etc. L'accueil de cette nouvelle catégorie de parents se situe par ailleurs après une décennie où la structure identifiée dans le paysage petite enfance de la ville comme la seule répondant aux enfants à « besoins particuliers » avant la création du dispositif « *accueil pour tous* », avait vu son public se complexifier et se précariser. La volonté d'accueillir de nouveau une mixité sociale et économique, conjuguée à l'émergence post-covid des familles « IEF » (instruction en famille) comme elles se désignent

elles-mêmes, confronte aujourd'hui le conseil d'administration de la HGA à de nouveaux enjeux. Comment en pratique, avec des moyens constants, répondre à des besoins d'enfants et de familles que tout oppose : des familles en précarité, des familles qui rencontrent différentes formes de difficultés et des familles qui cumulent de multiples formes de capital (économique, social, culturel…) tout en restant fidèle, comme le souhaite le conseil d'administration, au projet pédagogique et social de la structure ? La question est ici celle de la qualité d'un accueil répondant aux différents besoins des enfants dans un contexte de très grande mixité sociale.

De leur côté, soutenues, on l'a vu, par leur collaboration avec une association d'ethnopsychiatrie, les professionnelles de la HGM s'efforcent de prendre pleinement en compte la diversité des familles, dont de nombreuses sont primo-arrivantes. Les pratiques culturelles des familles sont acceptées sans réserve, comme par exemple une cordelette avec une pierre d'ambre autour du ventre de l'enfant. Cette adaptation à des publics différents engage aussi les enfants, témoins de pratiques culturelles autres. Ainsi une forme de porosité émerge dans les jeux des enfants, où une imprégnation de pratiques culturelles différentes se fait subrepticement à travers l'observation qu'en font les enfants, et le sens qu'ils donnent aux faits observés :

> *8:25. La mère de Sa. (garçon, 18 mois) arrive dans la section, son enfant attaché dans un pagne, sur son dos. M. (fille, 20 mois, la mère originaire des Philippines, sans papier, ne parle pas le français), observe avec attention la mère de Sa. déposer l'enfant sur le tapis. Tous les jours, ce type de scène peut s'observer.*
>
> *11:09. M. s'est appropriée un foulard. Tétine à la bouche, elle entame des va-et-vient dans la salle, puis se dirige vers B. (AP), assise en tailleur sur un tapis au sol, un enfant (I. 18 mois) installé entre ses jambes. Elle lui tend le foulard et se le fait attacher à la taille. Elle se dirige ensuite vers un couffin, jette la couverture au sol et se saisit du poupon qui y était installé. Elle se dirige vers la cabane, puis retourne vers B. et lui tend le poupon. B. est en train de regarder un livre avec I. « C'est ton bébé ? », lui demande B. L'enfant insiste, B. prend le poupon et le pose à côté d'elle. M. le reprend et le lui retend. Puis B. décode alors la demande de l'enfant, qui est de lui attacher le poupon dans son dos, avec le foulard. B. interrompt sa lecture et le lui attache. M. reprend ses déambulations dans la salle, le poupon accroché dans son dos (Notes d'observation, section des bébés, HGM).*

Le projet de la HGM insiste d'ailleurs sur l'importance de la valorisation des parents et le non-jugement des pratiques et des modèles culturels parentaux, la compréhension des références culturelles des parents et leurs pratiques éducatives. C'est également le cas du MA où les professionnelles considèrent la diversité culturelle des familles comme un état de fait qui n'a plus besoin d'être discuté, ni même posé, en même temps qu'elle reste un sujet de préoccupation fondamentale avec, par exemple, le souci d'avoir des professionnelles bilingues dans les langues les plus parlées par les familles accueillies, pour assurer la communication.

Dans la GES, les observations des pratiques professionnelles confirment cette ouverture à l'autre qui permet aux parents de n'être pas jugés dans leurs pratiques éducatives. À aucun moment, durant notre temps passé auprès d'elles, les professionnelles n'ont émis de jugement sur les parents. Même pour la mère de Ah. dont l'enfant présente un comportement très difficile et parfois violent avec elle (voir supra), les professionnelles s'abstiennent de tout commentaire qui pourrait être dépréciatif sur son éducation. Dans un entretien où la chercheure s'attache à cerner ce que ces professionnelles pensent de la situation de cet enfant avec sa mère, l'une d'elle souligne : « Ah. est dur, c'est vrai, mais on ne sait pas comment ça se passe à la maison » (AEPE, GES). Repérant parfaitement une difficulté manifeste de l'enfant et de la mère, la professionnelle semble se limiter à un constat, celui d'un enfant difficile, fait l'hypothèse d'une situation familiale compliquée, mais ne produit aucun jugement ni sur la mère, ni sur l'enfant, acceptant seulement d'avoir à s'occuper d'un enfant qui n'est pas dans une structure qui lui conviendrait complètement. Si ce lien aux partenaires, telle la PMI, constitue un étayage très important et valorisant pour les professionnelles, qui permet sûrement d'accepter la prise en charge de situations très difficiles, il vient néanmoins questionner le déficit de structures spécialisées qui peuvent accueillir de tels enfants sur ce territoire. On constate dans la GES l'importance d'un travail en réseau avec d'autres professionnels et en équipe qui contribue d'une part à une prise en charge adaptative et flexible des enfants quelle que soient les situations sociales, professionnelles, culturelles de leurs parents, d'autre part, à un regard moins jugeant sur leurs pratiques éducatives. Une telle approche confère alors aux professionnelles des responsabilités particulières (par exemple ici faire le point régulièrement avec la PMI) qui construit un autre rapport au travail : la prise en charge de l'enfant n'est plus réduite à une prestation de service destinée à soulager les parents, mais relève plutôt d'un travail de *care*, ce qui engendre un tout autre rapport subjectif au travail (Ulmann, 2013).

Au total, l'accueil d'une forte diversité des publics, que ce soit au niveau de son hétérogénéité sociale, des pratiques culturelles des familles migrantes ou encore des situations des enfants à besoins éducatifs particuliers, mobilise des compétences réflexives des professionnelles, une distance à l'égard de leurs propres catégories de pensée qui n'est pas seulement individuelle mais collective. D'une part, comme nous le montrerons bientôt, cette réflexivité s'inscrit dans un travail collectif, voire un « collectif de travail » (Caroly et Clot, 2004) au sein de chaque structure. D'autre part, elle participe par excellence à des transformations d'une culture professionnelle repérées dans d'autres recherches : « Les professionnels se défendent de porter les normes d'une 'bonne parentalité' (…), s'obligeant ainsi à un exercice permanent de décentration » (Rist, 2021, p. 69). Aussi l'accueil de la diversité des familles n'est pas seulement une adaptation des professionnelles où il s'agirait de faire de nécessité vertu, en se pliant à la diversité objective des publics accueillis. Celle-ci est considérée comme une valeur à part entière qui nécessite des pratiques professionnelles spécifiques : « La norme de réflexivité s'est inscrite dans les pratiques de façon suffisamment forte pour que de nombreux professionnels de la petite enfance expriment la conviction que seules les situations familiales 'non-parlées' posent véritablement problème ». (Rist, 2021, p. 155).

5.3 Un travail moins « routinier » qu'en crèche

L'absence des repas et des siestes (à l'exception du MA), mais aussi la moindre fréquence des changes du fait d'enfants plus âgés dont certains ont déjà acquis la propreté (à l'exception de la HGM qui accueille des bébés), retire des moments de poly-activité possiblement générateurs de stress ou de fatigue des professionnelles (Ulmann *et al.* 2025). Ainsi, largement délestée d'une partie de ce qui est qualifié de « soins », l'activité professionnelle paraît se concentrer sur l'accueil des enfants et des parents dans ses dimensions à la fois sociales et éducatives.

Il semble aussi qu'il y ait moins de crainte des professionnelles du regard des parents dans la mesure où cet accueil serait davantage de l'ordre d'un choix, que d'une solution à l'impératif de faire garder les enfants. Il est moins investi comme une « relation de service » et de ce fait, il semble moins structuré à partir d'un rapport de pouvoir des parents sur les professionnelles. Il peut même parfois conduire à une inversion de ce que l'on peut constater en crèche : ici les parents sont à prendre en charge globalement dans leurs difficultés ou leurs choix et ne sont plus appréhendés comme des observateurs plus ou moins évaluateurs de leurs pratiques de travail. Au reste, compte tenu de la temporalité réduite d'un accueil collectif qui est de surcroît délesté des points potentiels de friction avec les parents que représentent les repas et les siestes (à l'exception du MA), il est possible aussi que les parents perçoivent les attendus des MAP à leur égard comme moins pesants par rapport à un accueil à temps plein qui pourrait être davantage vécu comme une emprise profonde sur la vie de l'enfant et de sa famille. Ce qui serait une moindre pression des parents ne retire rien du souci des professionnelles de les accueillir pleinement, y compris, nous le verrons, en leur permettant de prolonger leur présence dans les lieux.

Une caractéristique des MAP doit être soulignée ici : leur taille relativement réduite, de 12 places en garderie éphémère à 30 dans la HGM et le MA. La présence d'enfants le plus souvent plus âgés et plus « autonomes » pour des temps d'accueil réduit à des demi-journées, représente par ailleurs un allègement des contraintes de coordination entre leur rythme de vie et l'activité journalière des professionnelles. L'accueil à temps partiel, 4-5 demi-journées hebdomadaires au maximum, rend aussi moins accaparante la présence d'enfants présentant des difficultés, en particulier l'accueil d'enfants à besoin éducatifs particuliers ou en situation de handicap, d'autant qu'elle peut se combiner à un ratio d'encadrement enfants / professionnelles plus favorable qu'en crèche, allant de 4 à 6 enfants par adulte. Ce ratio permet également de penser et d'organiser une prise en charge davantage singulière, individualisée, des enfants, mais aussi des familles. Il donne plus de latitude et d'autonomie aux professionnelles pour « garder la main » sur leur propre travail et s'ajuster en fonction du contexte, de leur fatigue, de la configuration du groupe d'enfants ou tout autre élément important à prendre en compte. En outre, la diversité des groupes d'enfants accueillis au des séances est bien plus forte qu'en crèche : elle crée une variété de préoccupations, des rythmes variables et de nouveaux défis pour chaque accueil ; somme toute, un quotidien moins prévisible mais de ce fait, peut-être moins lassant psychologiquement au cours des mois, même s'il peut générer une certaine fatigue. Cette forte variabilité des groupes d'enfants accueillis, combinée à une fréquentation hebdomadaire réduite pour chaque enfant, est admise comme partie intégrante du travail en MAP, là où

l'accueil d'enfants à temps très partiel ou irrégulier au sein de groupes accueillis à temps plein représente une situation que les professionnelles de crèche paraissent avoir davantage de difficulté à intégrer dans leur quotidien (Ulmann et Odena, 2020).

S'il y a bien des routines et des rituels qui marquent les espaces-temps dévolus aux enfants, ce ratio et la taille des groupes permettent un projet pédagogique qui présente moins d'interdits qu'en crèche. Selon les lieux, les enfants peuvent expérimenter et vivre leur motricité, dans un contexte où les espaces de vie familiale peuvent être très étroits voire absents, comme l'explique une auxiliaire de puériculture de la HGM. Cette professionnelle qui travaillait auparavant en crèche dit ainsi avoir opéré « un virage à 180 degré » en venant travailler en HGM. Selon elle, l'enfant est placé au cœur de la pédagogie (avec très peu d'interdits), tandis qu'en crèche, c'est l'organisation qui est au cœur du fonctionnement (avec nombre d'interdits). C'est aussi le rapport aux familles qui, selon elle, diffère de celui, plus routinier, des crèches, souvent limité à un « ça c'est bien passé ». Dans la HGM, estime-t-elle, leur histoire est prise en compte, un travail de proximité est construit, où « la barrière (...) on essaie de la lever », sous-entendant qu'en crèche, cette barrière reste baissée. Il est possible ici que, compte tenu des fortes différences entre les familles majoritairement migrantes et précarisées accueillies en HGM, vis-à-vis de celles souvent plus privilégiées d'une crèche ordinaire, les hiérarchies sociales entre professionnelles et parents (Geay, 2014) soient plus ou moins euphémisées.

Ce qui rend l'activité professionnelle très différente d'un travail en accueil à temps plein est aussi l'importance du temps de travail hors enfants, avec le sentiment des professionnelles d'être moins dans l'exécution de l'action, davantage proactives dans l'organisation de leur travail. Il se combine avec l'idée d'une relative autonomie professionnelle dans l'accueil des parents, des pratiques avec les enfants et l'organisation de l'équipe. Dans les MAP enquêtés, les temps de travail hors enfants sont très investis et pris en compte dans l'activité professionnelle. Au quotidien, ils ont une double fonction : de décharge, afin de mettre à plat les difficultés éventuellement rencontrées le matin et celle de recharge, pour se préparer à l'accueil d'un nouveau groupe d'enfants. En HGA et HGM, la pause méridienne est un temps de débriefing ou de réunion plus formelle qui permet, pour ainsi dire, de « passer l'éponge » entre le matin et l'après-midi. Il permet de se refaire comme une nouvelle disponibilité : non seulement évacuer des ressentis, mais aussi garder en mémoire ce qui en importe pour la suite, notamment grâce à sa mise en partage avec les collègues. Pour l'EJE de la GES, le fait de consacrer tous les après-midis au travail administratif de suivi des enfants gardés le matin et à la préparation des activités permet de quitter une posture professionnelle très contrainte et concentrée, pour retrouver une aisance relationnelle avec des collègues, perçue comme plus légère : « c'est toujours du travail, c'est vrai mais on est plus détendues, on peut parler entre nous librement, il y a moins la contrainte d'être attentive à tout, de surveiller tout... ».

À la fois formels et informels, les temps d'échanges entre professionnelles sont multiples, facilités par une organisation au sein d'équipes de taille restreinte et stables. Une psychomotricienne, travaillant à la fois à la HGM et en crèche, y valorise « un travail de qualité possible », contrairement à la crèche où, selon elle, la moindre formation des professionnelles et l'organisation ne permettent pas une élaboration qui autorise

de sortir des routines. Une différence entre MAP et crèche est plus généralement marquée : un travail dans un réseau élargi avec des complémentarités de compétences, des prises en charge globale des enfants (avec leurs parents), des temporalités plus intenses, mais aussi plus courtes, sans doute plus faciles à supporter.

5.4 Les ressources de la flexibilité du travail en Modes d'accueil ponctuel

Le travail en MAP est complexe et exigeant au niveau émotionnel et cognitif. Par exemple, en HGM comme en MA, pour 30 places offertes, 60 enfants sont inscrits qu'il est nécessaire de connaître, ainsi que leur famille et la fratrie. Les adaptations se font toute l'année, plutôt que sur les mois de septembre-octobre, comme souvent dans les crèches classiques. La réalité de ces lieux souvent confrontés à une présence irrégulière ou transitoire des enfants nécessite de nouvelles adaptations ou des réadaptations. La diversité des groupes d'enfants (10 groupes différents sur une semaine pour les MAP ouverts tous les jours) demande aussi des ajustements permanents. Cette adaptation aux situations de l'enfant et de sa famille (parcours migratoires, précarités, stress et isolement des parents, situations de handicap diagnostiquées ou non, etc.) représente une charge émotionnelle certaine pour les professionnelles (Ulmann, 2012). De leur point de vue, les chiffres de la fréquentation ne peuvent rendre compte de ce « travail invisible » (Ulmann, 2013), dont il s'agit ici de montrer les ressources pour relever le défi de ces contraintes liées à la flexibilité et spécificités de ces accueils.

5.4.1 Un projet « porteur » : des professionnelles mobilisées

Le choix de travailler dans les MAP investigués relève souvent d'une véritable préférence des professionnelles en lien avec le projet que défendent ces structures, et, du même coup, en lien avec l'autonomie relative dont elles disposent grâce à leur gestionnaire. C'est respectivement le cas du MA qui constitue un terrain de formation des professionnelles de l'association qui le porte ; des GE portées par une Scop ; de la HGA, portée par une association créée par un groupe de parents et de professionnels militants. De son côté, inscrite dans un service municipal, la HGM n'en a pas moins développé ce qu'on pourrait appeler une identité professionnelle locale, en lien avec son enracinement dans un quartier stigmatisé et l'accueil de familles migrantes vivant souvent dans la précarité. Avec des inflexions différentes, on constate une dimension de militantisme qui participe de l'attrait de ces structures pour les professionnelles, un engagement qui prend sens vis-à-vis d'une identité forte des différents MAP dans leurs orientations sociales et pédagogiques, elles-mêmes inscrites dans une histoire du lieu et/ou des finalités des organisations dont ils dépendent.

Le MA est ainsi depuis sa création « un lieu d'exercice professionnel » qui cherche à maintenir le lien entre formation et pratique professionnelle, toujours en contact avec les réalités du terrain. Dans ce lieu, « on peut d'une part comprendre ce qui se passe sur les terrains (…) et puis, d'autre part, on se disait aussi est-ce qu'on ne pourrait pas imaginer un lieu émanant du centre de formation, soutenu aussi par le centre de formation, qui mettrait en valeur nos idées sur la pédagogie active. » (fondatrice de l'association, MA). Tant pour la

directrice que les formatrices, ce lieu est davantage qu'un lieu d'application, car leur projet est aussi de proposer une manière différente d'accueillir les familles et leurs enfants dans les quartiers défavorisés.

À la HGM, les entretiens et l'observation du travail des professionnelles montrent une mobilisation collective où l'exercice de l'hospitalité, l'adaptation au stress des parents, la bienveillance à leur égard, la prise en compte de leur différence culturelle, l'exercice démocratique des choix pédagogiques sont cultivés. Ce sont aussi des professionnelles mobilisées dans le choix et l'exercice d'une « clinique de l'éducation », un « lieu où la clinique est encore possible » (psychomotricienne, HGM). L'accompagnement aux parentalités que met en œuvre la HGM apparaît comme « une proposition qui sort quand même du champ pur et simple de l'accueil (...) on est vraiment (...) dans l'accueil du parent pour permettre l'accueil de l'enfant » (psychologue, HGM). Face à la précarité à laquelle une large partie des familles est confrontée, les professionnelles s'attachent à faire du lieu d'accueil une « petite bulle dans laquelle ils (parents et enfants) peuvent décompresser et se détendre » (psychomotricienne, HGM). Les pratiques professionnelles quotidiennes tissent un travail de *care* autour de la famille dont les dimensions sociales et éducatives s'appuient mutuellement.

5.4.2 Une mobilité optimisée en garderie éphémère

Mobilisant dans chaque GE, un binôme de professionnelles, EJE et AEPE, le travail y présente une configuration très spécifique organisée au sein de la Scop. Dans un contexte de pénurie de personnels en petite enfance, la Scop s'attache à attirer des professionnelles qualifiées, mais aussi des femmes en recherche d'insertion professionnelle, notamment avec un « sas de découverte des métiers », pour les « amener à la qualification ». Les GE, en particulier, attirent le plus souvent des professionnelles récemment formées. La directrice de la Scop fait d'ailleurs le constat d'une « idéalisation du métier » de la part des EJE : un fort décalage de leur formation avec la réalité du travail. Cette formation trop marquée, selon elle, par « un idéal théorique » peut les conduire à éprouver un sentiment de maltraitance des enfants dans l'exercice du métier, voire à le quitter. Elle leur demande très explicitement de « se positionner dans le champ du travail social », en lien avec un accueil global des familles et, en particulier, les questions d'insertion sociale et professionnelle des mères.

Le travail au sein des GE demande, selon leur coordinatrice, une bonne « cohésion d'équipe », une grande « adaptabilité » aux différents lieux où sont implantées les GE, une forte « polyvalence » des tâches. Il peut, de fait, bousculer des professionnelles habituées au travail en crèche, notamment parce qu'il demande, selon elle, d'être « toujours en adaptation », au niveau des différentes GE où elles travaillent et, dans chacune d'elles, au niveau des groupes d'enfants et des familles accueillies successivement au fil des différents cycles. Cette diversité des GE représente un défi exigeant qui demande une certaine autonomie professionnelle et limite les routines. Avec des lieux de travail très divers au cours d'une même semaine, des interlocuteurs variables en fonction du contexte local de chaque GE, s'adapter à chacune demande une grande souplesse. S'y ajoutent aussi les contraintes logistiques, comme la conduite d'une camionnette entre les GE et les locaux de la Scop. En outre, le transport de charges lourdes (tapis, caisses de jouets, etc.)

pour installer l'espace d'accueil des enfants dans la majeure partie des GE, rend l'activité professionnelle intense, comme le montre l'aménagement du local de la GES situé en étage d'un centre social.

De ce fait, les jours où cette garderie est prévue, les professionnelles de la Scop viennent en camionnette avec l'ensemble du matériel éducatif et de soin (jouets, toilettes, tapis, coussins…). Cet aménagement de la salle suppose la préparation du camion la veille pour être à l'heure à l'ouverture à 9 heures. Les deux professionnelles qui conduisent cette camionnette vont le chercher au siège de la Scop à 7h30. Elles arrivent la plupart du temps vers 8h30 et aménagent la salle pendant une demi-heure. À la fin de la matinée, à 12h30, elles rangent dans le camion le matériel apporté et repartent à la Scop vers 13 heures. Sur place, elles doivent nettoyer les toilettes (tâche souvent dévolue à la professionnelle AEPE), ranger le matériel et faire le travail administratif, avant de préparer à nouveau le camion pour le lendemain si elles se rendent sur une autre GE, sans installations pour prendre en charge les enfants. Les professionnelles ont ainsi tout à installer pour faire d'un local de taille réduite, quasi vide et polyvalent, un lieu spécifique pour l'accueil d'une douzaine de jeunes enfants, à la fois attractif et sécurisé. S'y ajoute un travail en binômes variables entre l'EJE et l'AEPE selon chaque GE.

Une séance de GE représente 7 heures de travail pour chaque professionnelle : outre le travail avec les enfants (3 heures, le matin ou l'après-midi), elle intègre la préparation, l'installation et le rangement du matériel, les déplacements en camionnette. Une EJE est habituellement référente de 2 GE (soit 4 séances hebdomadaires) et en porte la responsabilité, s'y ajoutent 7 heures de travail administratif, pour un total de 35h semaine. Elle est chargée de leur gestion et animation, avec l'appui de leur coordinatrice, aidée prochainement d'une responsable opérationnelle. Dans chaque GE, une AEPE est chargée d'assister l'EJE ; elle travaille 28h par semaine, soit 4 GE, ce qui conduit à des cumuls d'activité pour compléter leurs revenus. Le mercredi, jour de fermeture des GE, l'ensemble des AEPE ne travaille pas et, pour les EJE, c'est un temps de préparation et de travail administratif. Tous les mois, un « point site » réunissant les EJE des GE est l'occasion de mettre en partage les situations ; un travail d'analyse de pratique mensuel est aussi mené avec l'appui d'une psychologue. Des temps de formation ont également lieu le mercredi : parfois simple « piqûre de rappel » pour les EJE, ils concernent également les AEPE.

Les binômes de professionnelles sont différents pour chaque GE. Leur constitution fait l'objet d'une grande attention au sein de la Scop, pour pondérer de nombreux facteurs qui priment sur la dimension « affective » des binômes : trajectoire et expérience professionnelles, spécificités des GE, avec ou sans installation du matériel, éloignement, contexte local, etc. Ils sont organisés chaque année à partir de leurs souhaits et d'une rencontre individuelle avec la coordinatrice qui connaît chacune d'elles, leur « personnalité ». Les binômes et leur implantation dans telle ou telle GE changent ainsi souvent d'une année sur l'autre ; ce qui peut aussi représenter, du point de vue de leurs interlocuteurs locaux, un renouvellement qui ne facilite pas leur partenariat.

Pourtant, l'EJE de la GEN voit dans ce travail qu'elle qualifie de « mouvant » et dont l'organisation est elle-même complexe, la possibilité d'accéder à la « responsabilité d'une petite structure » et à une expérience de travail qu'elle n'aurait pas connue dans la crèche où elle a passé une année à la sortie de sa formation. En particulier le « travail administratif » lui paraît « comme une petite direction ». Si, de son point de vue, les fortes exigences de responsabilité et de mobilité entre différentes GE ne sont tenables qu'à court terme (3-4 ans, estime-t-elle), elles sont l'occasion de s'armer de nouvelles compétences au début de son parcours professionnel. Pour son binôme, AEPE, ce travail est l'occasion de tester son envie de travailler auprès des jeunes enfants : à l'issue d'une année d'expérience, elle envisage ainsi de suivre une formation d'EJE en alternance au sein de la Scop. Pour l'une et l'autre, ce travail demande un fort investissement et une « conscience personnelle », dans la mesure où, avec un remplacement très complexe à gérer, l'absence de l'une d'elles met la GE dont elles s'occupent « en péril » en hypothéquant temporairement son ouverture, alors qu'en crèche une absence peut être plus ou moins absorbée par l'équipe.

En somme, tout ce qui représente une certaine stabilité du travail ordinaire en crèche fait défaut en garderie éphémère : variabilité des lieux d'exercice, des horaires, des groupes d'enfants et des familles, des collègues... La forte mobilisation demandée en GE va néanmoins de pair avec l'intérêt que lui portent ces professionnelles, à la fois comme expérience alternative au travail en crèche et comme vecteur d'une mobilité professionnelle, dans ou hors la Scop. En même temps que les spécificités liées à une Scop rendent les professionnelles parties prenantes de son évolution, la contrepartie de cette mobilisation est un important turnover que souligne leur coordinatrice.

5.4.3 Des outils pour réfléchir sur les pratiques et faire équipe en halte-garderie municipale

Comme nous le montrerons dans le cas de la HGM, l'organisation du travail d'équipe peut se doubler de l'usage d'outils partagés pour donner sens et harmoniser le travail de chaque professionnelle au sein d'un collectif, à travers des temps de concertation formelle et informelle. Ces outils permettent à l'équipe de développer un regard individualisant sur les familles accueillies et de renforcer une cohérence des pratiques éducatives adossées à des valeurs communes.

Au-delà de changements ponctuels de personnel au sein de l'équipe, une forte stabilité institutionnelle caractérise la HGM. La directrice, EJE diplômée en 2002, y est en poste depuis 12 ans. Avant elle, une même direction était en poste depuis l'ouverture. L'équipe compte huit professionnelles : une autre EJE, auprès des enfants, coordonnée avec la directrice, cinq auxiliaires de puériculture (AP), une agente technique. En outre, une psychologue et une psychomotricienne interviennent 4 heures par mois chacune. L'accueil et la formation des stagiaires font partie du projet pédagogique, qu'il s'agisse d'apprenties EJE et AP ou d'une « ancienne maman » dans le cadre d'un dispositif d'insertion, au moment de l'enquête. L'organisation, selon un roulement horaire qui change tous les jeudis matin, permet une arrivée et un départ échelonnés des professionnelles. L'entraide est permanente au sein des deux sections et entre elles, pour suppléer à une absence inopinée ou par exemple pour inviter un enfant « agité » dans l'autre section, afin de l'aider à s'apaiser. Le déroulement des journées s'organise spontanément et de façon fluide, les professionnelles

veillant discrètement à l'ambiance des groupes ; un travail « invisible » (Ulmann, 2013), où les émotions ne sont pas mises à distance, mais mises au travail. Derrière la fluidité du déroulement des journées, un travail très structuré et concerté opère, où le « sale boulot » (Hughes, 1996) est partagé. Différents types de réunions concourent à ce travail d'équipe : réunions de section, une fois par semaine ; réunions d'équipe avec les intervenants de la ville, une fois par mois ; journées pédagogiques (2-3 fois par an), pour faire un bilan de l'année écoulée et dresser de nouvelles perspectives.

L'observation partagée, écrite et filmée, est au cœur du travail d'équipe. Après avoir suivi une formation, l'équipe travaille désormais à une observation fine et la plus objective possible des enfants et des situations. Le rôle d'observateur tournant a été instauré pour mieux développer cette pratique de l'observation. Il s'agit d'observer soit un enfant identifié à la demande de l'équipe, soit un espace de jeu dans sa dynamique. À l'observation, s'ajoutent la méthode des « Petits Groupes Experts » et une évaluation interne à laquelle participent toutes les professionnelles de la HGM[24]. Cette méthodologie mobilise un travail d'enquête (documentation, problématisation, observation outillée, évaluation), de manière à aboutir à une prise de décision collective sur telle ou telle dimension de l'accueil des enfants (aménagement des espaces, etc.). Les pratiques professionnelles font ainsi l'objet d'une élaboration partagée qui nécessite une organisation rigoureuse, une coordination permanente, un travail soutenu et minutieux, étayé par un partenariat au long cours et en réseau (temps de rencontre, points d'étape, observations, élaboration de documents de travail). La dimension évolutive des pratiques va ainsi de pair avec le renforcement d'un collectif de travail, dans une situation où la directrice se retrouve, dit-elle, « seule à la barre, sans espace avec des pairs », dans le sens où, comme indiqué plus haut, toutes les HG du secteur ont fermé ou été transformées en multi-accueils.

5.4.4 L'accueil des parents et des enfants : division du travail et complémentarité en multi-accueil

Le projet du MA, « l'accueil pour tous », vise à créer un espace dédié à la fois aux enfants et aux parents, « avec le souci de préserver, soutenir ou restaurer la fonction parentale, primordiale dans la construction du jeune enfant inscrit ainsi dans son histoire, sa culture et sa lignée » (projet d'établissement). Ce projet fait l'objet d'un travail commun entre les professionnelles du Laep et du MA depuis sa création qui conjugue, dans le même local, un espace d'accueil enfant-parent et un espace d'accueil pour les enfants.

L'accueil des enfants est réalisé par une équipe dont l'organisation collective du travail est pensée selon un équilibre entre les différentes qualifications et compétences des professionnelles et une distribution de leurs différentes fonctions sur le terrain, auprès des enfants et auprès des partenaires administratifs et financiers.

[24] La méthode des « Petits Groupes Experts » (PGE) s'organise par binôme de professionnelles autour d'un thème. Elle passe par la recherche de documentation, le recensement des pratiques quotidiennes qu'il concerne et des actions à réaliser (objectifs, indicateurs, etc.). Le travail de chaque binôme est soumis à la discussion de l'ensemble de l'équipe qui valide ou non les actions à mener et les intentions. S'il n'est pas validé, il est renvoyé au PGE pour modification et repasse au vote une fois prêt. S'il est validé, il devient une référence de travail commune, avec des critères d'évaluation partagés.

Ainsi l'équipe compte cinq professionnelles (3 EJE, aux postes de direction, d'adjointe et de terrain, et 2 AP à plein temps, toutes diplômées de l'école de formation) ; trois aides éducatrices en contrat aidé et un agent d'entretien, sans compter des stagiaires nombreux et variés. Chaque professionnelle de terrain (EJE et 2 AP) fonctionne en système de référence en binôme avec une aide-éducatrice. Chaque binôme est référent d'un nombre équilibré de familles (lors des observations près d'une dizaine de familles) distribuée selon leurs affinités (horaires, langues, origines, etc.). L'adjointe travaille avec une triple casquette : accueillante au Laep deux jours par semaine, soutien à l'équipe et soutien à la direction. Du côté du Laep, quatre accueillantes, une différente par jour, sont présentes pour accueillir les familles du MA, mais aussi toute famille du quartier qui vient pour un temps d'échange en présence de leur enfant, notamment dans la perspective d'une inscription.

Situé dans le même local, le Laep fonctionne comme partie intégrante du MA. Même si l'enfant est accueilli, cet espace reste toujours à disposition des parents. Les accueillantes du Laep sont des formatrices du centre de formation porté par l'association ; elles se réunissent avec l'équipe du MA une fois par mois pour analyser leurs pratiques professionnelles, en présence d'un psychologue. Au cours de ces réunions, leurs avis, nourris par leurs échanges avec les familles et leurs observations, permettent de réfléchir sur l'orientation possible d'un enfant vers d'autres lieux plus adaptés, ou encore d'accompagner les pratiques quotidiennes des professionnelles du MA. Celles-ci apprécient cette concertation régulière et cette division du travail avec les accueillantes du Laep qui permet, comme l'affirme une EJE, de mieux se centrer sur les enfants.

> *« Pour chaque famille en individuel, parce qu'il y a le collectif, mais il y a aussi l'accompagnement des enfants en individuel, des familles en individuel, je trouve que c'est assez reposant pour nous, et tranquille de se dire qu'on n'est pas tout seul. Si là c'est compliqué avec cet enfant, on sait que X (adjointe) ou Y (directrice) vont nous soutenir. On sait que si ça reste compliqué pour eux, on sait qu'il y a les accueillantes, on sait qu'il y a Z (psychologue), qui vient en réunion et qui nous ramène un soutien en plus, un regard, vraiment. Se faire son boulot avec plein de soutien. On sait qu'on n'est jamais tout seul, on sait qu'on peut se reposer sur la direction ou sur les accueillantes, et aussi, nous dans notre rôle, c'est vraiment de s'occuper des enfants, et que les accueillantes s'occupent vraiment des familles. Tu vois, parce que je trouve ça compliqué quand même de devoir gérer l'accompagnement des enfants, l'accompagnement des familles, quand ça devient beaucoup plus personnel ou plus compliqué, de gérer ça aussi. Alors je trouve que ça, en même temps, ça nous détache, tu vois, et ça nous permet d'être vraiment dispo que pour les enfants. » (EJE, MA).*

Des références professionnelles partagées, acquises au centre de formation dirigé par l'association, et la stabilité dans l'équipe des permanentes partageant les mêmes locaux facilitent leur travail collectif, tout en soutenant chacune d'elles. Elles permettent également une réflexion constante pour entretenir un « projet pédagogique vivant » (Directrice, MA), en étant au plus près de chaque enfant et sa famille

5.4.5 Une flexibilité individuelle et collective des pratiques professionnelles

Avec leurs dimensions militantes, on relève ainsi, d'une manière générale, l'attrait des MAP pour les professionnelles qui y travaillent en regard du travail ordinaire en crèche collective à temps plein, confronté aujourd'hui à de multiples difficultés : pénurie de personnel, absentéisme, manque de formation, etc. (Igas, 2023). Si plaintes il y a, elles portent moins sur le travail lui-même que sa confrontation à des impératifs gestionnaires et aux difficultés croissantes des contextes institutionnels et locaux. Cet intérêt est manifeste, même si ce travail peut s'y avérer bien plus exigeant que le travail en crèche quand il faut, par exemple à la GES, aménager complètement un espace pour qu'il soit spécifiquement adapté aux jeunes enfants. S'exprime volontiers la satisfaction de pouvoir se concerter en l'absence des enfants pour faire véritablement « équipe », notamment de pouvoir débriefer systématiquement après chaque séance pour réfléchir ensemble aux problématiques rencontrées ou encore d'avoir une journée entière par mois pour l'analyse de pratiques. Ces échanges au sein des équipes paraissent surmonter les tensions entre collègues de cultures professionnelles et de statuts différents souvent observées en crèche (Odena *et al.,* 2009 ; Odena, 2012).

Il semble, au final, que cet intérêt pour le travail lui-même et ses dimensions sociales, les temps de réflexion plus ou moins formalisés sur les pratiques, la force des collectifs qui se nouent entre les professionnelles, voire leur formation commune dans le cas du MA, leur donnent des ressources pour faire face aux défis à relever. La flexibilité requise serait ici au moins autant une qualité des équipes qu'une qualité individuelle de chaque professionnelle, l'une et l'autre se soutenant mutuellement. Au niveau individuel, cette flexibilité met en valeur des « éléments de personnalité, les qualités de communication, d'écoute et d'ouverture aux différences » (Boltanski et Chiapello, 1999, p. 203). Au niveau collectif, même si elles sont inscrites dans des configurations plus larges (associations, Scop, service municipal), il s'agit de structures de taille réduite qui disposent d'une certaine autonomie susceptible de les rendre plus adaptables aux caractéristiques des contextes locaux et des familles accueillies, mais aussi d'une organisation collective qui met à profit des temps de travail hors la présence des enfants. Cette « flexibilité organisationnelle » (Lucas et Revillard, 2025, p. 111) permettant de s'adapter à des modes de fonctionnement particuliers et à la diversité des familles constitue un point d'appui essentiel pour développer des dynamiques de travail qui semblent générer beaucoup de satisfaction chez les professionnelles interrogées, même si elles entrainent aussi beaucoup de fatigue.

6. DU CÔTÉ DES ENFANTS : APPRENDRE À S'ADAPTER

L'autonomie des jeunes enfants n'est pas seulement un objectif des lieux d'accueil et d'éducation, mais une norme sociale et une catégorie de perception et d'action (Elias, 1980). Elle suppose une toute première étape, celle de la séparation entre l'enfant et les adultes de son entourage proche (la mère, en premier lieu) ; un processus d'individualisation et un profond changement de « régime d'attachement social » (Paugam, 2023). En effet, cette séparation est, en même temps, une « adaptation » ou, pour utiliser un vocabulaire plus récent, une « familiarisation » à un nouvel environnement culturel, social et institutionnel.

C'est de surcroît, pour les enfants, un apprentissage précoce de la flexibilité à travers une toute première série d'épreuves dont la temporalité est fragmentée et où se prépare à plus ou moins court terme l'entrée à l'école maternelle. Mais, contrairement à des attendus de performances précises dans le domaine scolaire en maternelle (Garnier et Brougère, 2017), la flexibilité attendue des enfants porte ici sur leur capacité à s'approprier les lieux d'accueil pour en faire leur propre matière à apprentissage. Là où l'autonomie est pensée comme une caractéristique intrinsèque de l'enfant, une disposition indépendante de son environnement, « être quelqu'un et être flexible » (Boltanski et Chiapello, 1999, p. 560), demande à l'enfant de savoir s'épanouir dans la diversité des milieux qu'il traverse et de se construire un « caractère » à travers l'épreuve de leur discontinuité.

Dans certains systèmes culturels éducatifs, les enfants ont à apprendre à s'adapter de manière flexible aux circonstances, là où des experts éducatifs s'adressant aux parents de classes moyennes européens-américains recommandent d'harmoniser différentes pratiques éducatives pour favoriser les continuités entre différents milieux (Rogoff, 2003). Dans cette perspective, apprendre à s'adapter, c'est savoir distinguer les manières appropriées d'agir dans différentes situations ou contextes, devenir simultanément membre de diverses cultures et communautés d'apprentissages. Ces apprentissages sont devenus sans doute essentiels, qu'il s'agisse de la mobilité choisie des élites transnationales ou de la mobilité contrainte des familles migrantes. En tout cas, ils paraissent s'imposer aussi bien aux filles qu'aux garçons, parents et professionnelles ne manifestant pas d'attentes différentes selon le genre à cet âge de la toute petite enfance. Situés pour ainsi dire à mi-parcours entre les familles et l'école (maternelle), les MAP représentent aussi des espaces-temps de transition entre des milieux hétérogènes. Conjuguant continuités et ruptures, ces transitions mettent à l'épreuve tant les parents que les enfants (Rayna et Garnier, 2017), à commencer par l'épreuve dite de la « séparation » entre la mère et l'enfant. C'est donc cette épreuve que nous examinerons en premier lieu, pour analyser ensuite les attendus de la fréquentation des MAP à l'égard des enfants du point de vue des parents, puis des professionnelles. Enfin, nous interrogerons les porosités entre pratiques professionnelles et familiales : comment, selon les mères, les MAP constituent-ils ou non des ressources pour faire évoluer leurs propres pratiques éducatives ?

6.1 Apprendre à « se séparer » : mères et enfants en miroir des normes sociales

Si les théories psychologiques de l'attachement ont souvent fait l'objet d'un examen critique d'un point de vue historique et sociologique (Garcia, 2011 ; Millei et Alasuutari, 2016 ; Keller, 2019), elles n'en gardent pas moins une forte dimension normative dans la formation et les pratiques des professionnelles. D'une part, le caractère « secure » de l'enfant, qui serait au fondement de ses capacités d'exploration autonome et signe de flexibilité, représente une condition *sine qua non* de son épanouissement personnel et social, voire scolaire. C'est la mère qui est la toute première responsable de ce travail relationnel qui forge une « sécurité affective » de l'enfant. Il suppose donc un travail sur elle-même pour incarner le « bon parent » (Martin, 2014) ou du moins, selon les termes de Bowlby (1951), une mère « suffisamment bonne ». D'autre part, ces normes savantes prescrivent des pratiques professionnelles particulières, variables selon les temporalités des modes

d'accueil enquêtés. En particulier, différents protocoles dits d'adaptation ou de familiarisation y sont mis en œuvre de manière plus ou moins souple par les professionnelles. Ils concernent tout autant les mères que les enfants selon une boucle itérative : « si le parent est bien, l'enfant est bien » et, réciproquement, « si l'enfant est bien, le parent est bien ». Les rapports qui se tissent entre les professionnelles, les enfants et leurs parents ont ici une dimension centrale, en lien avec une confiance qui joue à la fois sur le sérieux d'une institution locale et de son cadre social et sur les relations interpersonnelles avec les professionnelles.

Étudier la séparation demande de questionner les normes d'autonomie de chacun des membres de la famille, en regard de fréquentes représentations des professionnelles de « relations fusionnelles » qui font obstacle à la délégation de la garde ou des déficits des liens d'attachement mère-enfant, en particulier pour les mères seules (Desrue *et al.,* 2023). Le travail de normalisation opère ainsi dans les deux sens, quand les mères paraissent trop proches ou, à l'inverse, trop distantes de leur enfant. Ces normes sociales mettent en question l'individualité de celui-ci ou sa qualité de « personne », par opposition à celle d'un « objet » et, réciproquement, les difficultés des parents quand ils manquent à eux-mêmes de se situer comme des interlocuteurs responsables de l'enfant. De part et d'autre, ces normes font jouer la « crainte de l'indistinction fusionnelle des identités individuelles et l'obsession de la séparation des êtres qui en découle (...). Ils s'offrent au soupçon d'abord en tant qu'ils risquent d'affecter l'émancipation de l'individu. » (Breviglieri, 2008, p. 89). En cela, les discours sur la séparation sont indissociables d'un « langage de la capacité individuelle à agir de manière significative » (idem, p. 83), tant du côté des mères que des enfants. La forme pronominale du verbe « se » séparer indique bien un travail sur soi attendu des deux côtés.

6.1.1 Le rituel d'un « au revoir » à l'enfant

Dans l'ensemble des MAP, les professionnelles insistent dès le premier accueil des familles sur ce qui est appelé à devenir un rituel (Wulf, 2003), celui d'un « au revoir » à l'enfant que des mères ou des pères peuvent oublier ou vouloir esquiver. Nos observations montrent, en particulier pour les mères qui paraissent « déposer » l'enfant comme un « paquet », toute une négociation des professionnelles, pour leur rappeler de lui dire « au revoir » avant de le quitter.

> *Un père et une mère s'apprêtent à partir après avoir passé un moment à regarder leur fille jouer avec des jeux d'emboîtement, puis des petites voitures. Le père se dirige vers le couloir et s'apprête à quitter la halte-garderie. Sa compagne le rattrape par la manche et lui rappelle : tu sais bien qu'il ne faut pas partir comme ça, elles te l'ont déjà dit, il faut lui dire au revoir ! Le père revient et adressant un petit signe de la main à sa fille : on y va, à tout à l'heure. Sa compagne se rapproche de sa fille et l'embrasse. La petite fille ne se retourne pas et continue son jeu (Notes d'observation, HGA).*

De fait, lorsqu'il ne fait pas sens dès le début pour les familles, ce rituel de la séparation interroge les professionnelles qui considèrent alors qu'elles se doivent de l'expliciter aux parents. Il leur paraît indispensable dans l'intérêt de l'enfant, même s'il peut déclencher ou conforter ses pleurs : « c'est quand même important qu'il voie le départ, qu'il entende le parent dire au revoir, je vais revenir tout à l'heure, etc.

Mais que d'un coup, s'apercevoir qu'il n'est plus là, ça serait encore pire pour lui ». (Focus équipe groupe bébés, HGM).

Ce tout premier moment d'adaptation de l'enfant à la vie collective est ainsi un temps où les professionnelles expliquent aux parents certains principes éducatifs qu'elles pensent non nécessairement acquis. Ainsi expliquent-elles systématiquement à chaque parent la nécessité de dire au revoir à son enfant quand il part. Elles les rassurent également sur leurs pleurs et insistent sur ce moment sans l'enfant dont ils doivent savoir profiter. En outre, différents outils et objets contribuent au script de l'adaptation et l'accueil de l'enfant, notamment en invitant les parents à fournir un « objet transitionnel ». Tétines et « doudous » sont pensés comme des soutiens à la séparation de l'enfant d'avec ses parents et sont laissés à disposition des enfants en fonction de leurs besoins. De fait, nombre de mères méconnaissent ces « accessoires » occidentaux et n'engagent pas ce type de précautions dans la question de la séparation mère-enfant (Blöss et Odena, 2005). Parfois, comme au sein de la HGM, c'est un pagne qui fait office de doudou, à l'invitation de l'équipe. En outre, réalisées au sein de la HGM, des photos, plastifiées et scratchées sur un tableau, représentant essentiellement les mères, sont pensées comme un outil central pour singulariser l'accueil et faciliter le processus d'adaptation. Censées symboliser la présence de la mère dans le lieu, elles sont mises à la portée des enfants et une partie d'entre eux manifestent du plaisir à les manipuler.

Cette approche de la séparation repose souvent pour les professionnelles sur des allant de soi éducatifs dont les parents (par définition non formés au travail avec les enfants) ne seraient pas avertis. Elle constitue aussi un moment important où les professionnelles peuvent avoir un ascendant sur les parents, avec plus ou moins de conscience de la dimension culturelle de cette manière de faire. Comme pour le « doudou » qui parfois doit rester à la crèche, perdant ainsi les fonctions transitionnelles décrites par les psychologues, ces moments de séparation deviennent des formes réifiées, « des savoirs en miettes » (Boltanski, 1969) qui leur permettent de jauger la capacité des parents à savoir quitter l'enfant. Ces formes de séparation protocolisées sont d'autant plus importantes pour les professionnelles que s'y joue aussi leur conviction de la capacité de l'enfant à accepter la garde et donc de ne pas être monopolisées par lui pour calmer ses pleurs ou ses colères.

> *Dans la GES, A. (deux ans), accompagnée par son père, semble très à l'aise dès sa première séance. Dès les premières minutes, elle va vers les jouets et semble peu s'inquiéter du départ de son père. Celui-ci s'assied quelques minutes, écoute les conseils des professionnelles, puis décide de partir bien avant le temps prévu, en disant au revoir à sa fille. La professionnelle s'y oppose, expliquant au père que même si A. semble très à l'aise dans l'immédiat, elle pourrait l'être moins un peu plus tard et pleurer. Elle demande donc au père de rester le temps prévu (1h30). À la chercheure, elle expliquera que ce type de situation peut devenir ingérable pour elle, parce que l'enfant risque après de pleurer toute la matinée (Notes d'observation, GES).*

Les professionnelles du MA ont souvent, quant à elles, mentionné des parents qui ne veulent ou n'arrivent pas à dire « au revoir » à l'enfant.

« Je ne sais pas si c'était la maman de F. qui voulait partir sans dire au revoir ou la maman de M. Elle avait fait le coup, c'était une fois du coup. Et elle dit, c'est bon, je vais partir comme ça. Je ne sais pas qui lui avait dit : non, non, non. Ce n'est pas comme ça. Je pense que tu [une autre professionnelle] lui as dit : non, il faut quand même lui dire au revoir. Puis elle a dit qu'elle allait aux toilettes. Je lui ai dit en turc : vous allez vraiment aux toilettes ? Elle me dit oui. J'ai dit d'accord. Trois heures aux toilettes… Je lui [enfant] dit donc : tu sais, maman, c'est difficile pour elle de se séparer de toi, alors je pense qu'elle est installée là-bas. Je regarde et je dis : tu sais maman, elle est installée là-bas. Et après du coup, il a été jouer. » (EJE, MA)

Ces professionnelles du MA et les accueillants de Laep, pour la plupart formatrices au sein de l'association, mènent d'ailleurs une réflexion critique depuis des années sur « la séparation à la française » et essaient, par le dialogue et l'accueil de la famille, de comprendre d'autres manières de faire pour mieux assurer l'adaptation.

« Ça veut dire faire connaissance. C'est important de faire connaissance. Je l'explique aussi quand on fait l'inscription. Et après, on voit le premier jour. Il y a des parents aussi qui peuvent partir vite parce que... Ils veulent faire des expériences. Ils se cachent. D'autres vont vite partir, d'autres vont vite arrêter. C'est ce qu'on dit : vous avez envie de faire l'expérience de la séparation (…). Du coup, j'anticipe un petit peu de dire : bon là, vous voulez partir, c'est votre projet. De toute façon, on sait que si les parents ne sont pas là quand ils sont avec leurs enfants, ce n'est pas la peine de les garder à tout prix. » (Directrice, MA).

Ainsi, dans la négociation avec chaque famille, ces professionnelles ont décidé de mettre au centre de la réflexion les besoins de l'enfant, tout en bougeant le « curseur » de ce qui peut se faire en matière de diminution progressive de la présence des parents.

L'insistance des professionnelles sur ce rituel d'un « au revoir » à accomplir en bonne et due forme participe de l'ensemble d'une « régulation de l'engagement mutuel » (Goffman, 2013) que se doivent parents et enfants dans le cadre d'un lieu public. Ce rituel performe leur séparation effective, en lieu et place de ce qui pourrait être un « abîme fusionnel » ou, à l'inverse, d'une trop grande distance qui marquerait leur « désengagement » (Goffman, 2013). Somme toute, ces normes sociales de civilité constituent une « bonne distance » affective à créer et à entretenir entre parents et enfants. Elles placent les uns et les autres en situation d'indépendance, tout en restant profondément attachés. Elles signalent aussi l'importance d'un travail émotionnel (Hochschild, 2017) attendu des parents. Elles constituent également une modalité d'éducation douce adressée aux parents, pour penser/panser la dramaturgie de la séparation, autant que possible du point de vue de l'enfant. Contrevenir à ce script de la séparation en ne disant pas explicitement « au revoir » à l'enfant, relève pour certaines professionnelles d'une difficulté éducative, liée soit à une carence de savoirs sur la psychologie de l'enfant, soit à une difficulté personnelle à pouvoir se séparer. Les parents en situation de précarité sociale ou professionnelle peuvent être considérés par les professionnelles davantage en difficulté que les autres pour apprendre à établir cette « bonne distance ». Si ces normes s'imposent à tous les publics, les difficultés de séparation peuvent être ainsi associées à ces parents, en

particulier les mères seules, supposant que le statut de mère revêt alors une dimension centrale de leur identité sociale, la séparation pouvant alors redoubler leur vulnérabilité (Lahieyte, 2021).

6.1.2 « Déconstruire » des conceptions de l'adaptation, en garderie éphémère

Compte tenu de sa temporalité réduite, la période d'adaptation des enfants dans les GE constitue un point d'attention central pour la Scop[25]. Un protocole commun est prévu : le premier jour du cycle, l'enfant vient avec son parent et reste environ 1h30. Pour échanger plus facilement avec tous les parents, cet accueil s'opère en deux groupes successifs de 1h30. Les professionnelles expliquent aux parents le fonctionnement de la GE et ses règles (prévenir en cas d'absence...) et ils restent à regarder leur enfant qui évolue plus ou moins timidement dans l'espace où des jouets sont à leur portée ou ils jouent avec lui. La seconde séance, l'enfant est à nouveau accueilli avec son parent mais, une fois que l'enfant paraît à l'aise, le parent le laisse seul, pendant près d'une heure. Les professionnelles s'attachent à ce que le parent explique son départ à l'enfant ; elles marquent leur opposition et peuvent refuser de prendre en charge l'enfant, si le parent manifeste le désir de partir plus rapidement le premier jour. Si cette séparation d'une heure se passe bien, l'enfant pourra passer la troisième séance sans son parent ; si elle se passe mal, les professionnelles conseillent aux parents de partir moins longtemps pour aider l'enfant à s'adapter. Avec des cycles trimestriels ou semestriels pour une ou deux séances hebdomadaires, « c'est brusque », résume l'EJE de la GEN qui évoque aussi la difficulté à « construire le lien » avec l'enfant dans un laps de temps aussi court. L'adaptation est ainsi un processus normé et encadré, même s'il se veut très différent de celui des EAJE. Les professionnelles souhaitent que les parents le respectent, tout en autorisant une souplesse selon les circonstances.

Compte tenu de la brièveté de cette « adaptation », il est nécessaire, selon la direction de la Scop, que les professionnelles acceptent de « déconstruire » des conceptions acquises en formation et qui supposent un temps d'adaptation bien plus long. Elle demande aux professionnelles de se « réadapter » à sa temporalité très spécifique. C'est l'idée même de garderie éphémère qui est en jeu à travers cette question. En effet, pour les acteurs du centre social (GEN), cette temporalité spécifique de l'adaptation est partie intégrante du projet de GE. L'enseignant de français demande expressément aux professionnelles de la GEN de ne pas déranger les mères qui sont en cours, sauf en cas de très grande difficulté de leur enfant, pour qu'elles puissent profiter de ce moment qui leur est réservé. S'y joue selon lui une dimension d'émancipation de ces femmes ; « à un moment donné, la femme et la mère ont le droit de se dissocier », disent aussi la directrice et la référente famille du centre social.

> *Référente famille : « On a souvent cette discussion-là, de dire, ben ok à la fois on a besoin de temps pour faire l'adaptation, bien sûr, mais on fait cette adaptation pour que aussi la mère, à un*

[25] Par exemple, dans le cas d'un multi-accueil où seules quelques-unes des 80 familles ne sont pas accueillies à temps plein (Séverac, 2024), le processus de « familiarisation » progressive est conçu sur une durée de 10 à 15 jours. Elle est parfois écourtée ou allongée, avec un temps d'accueil avec le parent d'une demi-heure la première journée.

moment donné, elle puisse partir aussi, et que dans tous les cas, c'est une garderie éphémère. Donc quoi qu'il arrive, contrairement à une crèche où on y va tous les jours, ben l'adaptation se fait de manière moins rapide, mais il y a quand même ce besoin d'aller, surtout pour les cours de français. (...) »

Directrice : « Oui et puis, pour nous, une garderie éphémère, c'est, ils sont en capacité de garder un enfant qui arriverait du jour au lendemain et que la maman parte en fait, c'est aussi le principe de base. Sauf qu'effectivement selon les professionnels, ils sont plus ou moins à l'aise et, oui, parfois avec certains ça a été plus dur que d'autres, attendre que si l'enfant pleurait, en fait le parent devait rester. Ça, ce n'est pas possible quoi. Il a fallu à un moment donné, sévir un petit peu en disant : ben non, c'est une garderie éphémère, elle (mère) n'a que 7 semaines, ben à un moment donné si la maman ne part jamais, il n'y a aucun intérêt, elle va au Laep sinon. » (Entretien collectif, Centre social, GEN).

Cette référente famille (GEN) évoque ainsi le cas d'une professionnelle qui, ayant l'habitude de travailler dans une crèche, se montrait « réticente » à trancher dans ces difficultés de séparation et pour qui « un autre automatisme » spécifique au mode de fonctionnement d'une GE, s'est avéré difficile. *A contrario*, avec l'EJE actuelle, dit-elle, « c'est fluide : je peux rajouter une personne comme ça, et elle te les prend ; elle dit : OK, on fait l'adaptation à tel moment » (Référente Famille, GEN).

Reste que ce moment du travail en GE met grandement à l'épreuve la résistance émotionnelle des professionnelles vis-à-vis des difficultés et des résistances des enfants : colère, pleurs récurrents au cours de la séance, voire continus, ou encore, exceptionnellement, vomissement consécutif à des pleurs intenses. Elles demandent aussi une vigilance pour bien « garder » les enfants : par exemple, en GEN, faire face aux efforts répétés d'un garçon, tout au long de la séance, pour sortir des lieux, en rapprochant table et chaises des portes pour saisir leur poignée. Ce sont aussi leur corps qui est très largement mobilisé pour passer l'enfant des bras d'un parent aux leurs lors des départs et le réconforter par un corps à corps, des contacts et une proximité physique, mais aussi des bercements, chansons, histoires…. Des objets sont apportés pour tenter de faire diversion, à l'instar d'un *babybulles* largement plébiscité par les enfants, d'autres objets sont mis en scène pour inciter les enfants à « aller dans le jeu », des activités sont proposées pour les « stimuler ». L'important pour les professionnelles est de « trouver le truc » qui fonctionne pour calmer tel ou tel enfant : avec l'un, ce sont les bras pour être « contenu » ; pour un autre, il s'agit d'un transat ; pour d'autres encore une chanson qui devient un rituel ou un objet auquel l'enfant semble porter un intérêt particulier. Ou encore, au MA, ce sont des bracelets de différentes couleurs qui relient enfants et professionnelles, manière selon elles de « se porter » et « se savoir en lien ».

Les professionnelles cherchent des solutions au cas par cas et s'entraident quand, par exemple, Bi. (20 mois) passe à plusieurs reprises des bras de l'une et l'autre des deux professionnelles de la GEN pendant presque toutes les séances observées. Mais il arrive que les multiples efforts des professionnelles ne soient pas couronnés de succès, qu'elles épuisent les ressources à leur disposition quand « l'adulte n'apporte rien ». Parfois aussi, l'enfant manifeste un « rejet de l'adulte » qu'il s'agit de respecter, comme si l'enfant exprimait

là son besoin d'être seul. Quand l'enfant arrive « à un stade où il faut qu'il se calme seul », alors, indique E. (EJE, GEN), « on accélère le processus » en s'abstenant d'intervenir. L'enfant doit alors « expérimenter tout seul » et « essayer de se calmer tout seul ». Immédiates, dès la première séance, ou différées, à la deuxième ou troisième séance, voire récurrentes, ces manifestations de l'enfant demandent aux professionnelles de comprendre si elles restent dans le domaine du supportable, pour lui et les autres enfants, ou si elles demandent de rappeler la mère, en lui téléphonant. Elles demandent aussi à être circonstanciées par ce que l'enfant montre d'un état de fatigue, d'une maladie qui couve ou encore des évènements familiaux qui peuvent l'avoir affecté.

6.1.3 La séparation : un travail sur soi des mères et des enfants

Les difficultés de séparation de l'enfant sont le plus souvent imputées par les professionnelles à la mère, plutôt qu'à l'enfant lui-même, à commencer par l'irrégularité de la fréquentation qui peut occasionner de nouvelles phases d'adaptation, voire demander de la reprendre complètement après une longue absence. Même quand la présence prolongée et récurrente des mères est autorisée, les professionnelles sont attentives à leurs stratégies pour rester à proximité de leur enfant. C'est le cas, par exemple, de la mère de Gi. (2 ans et demi, mère au foyer, deux enfants, GEN) qui, ont observé les professionnelles, « se met en face de la garderie » pour voir son enfant à travers les vitres de l'atelier cuisine du centre social, au lieu de s'éloigner, pour faire ses courses par exemple. Un comportement qu'elles associent *ipso facto* aux difficultés d'adaptation de sa fille. Si les professionnelles ont tendance à psychologiser ces difficultés des mères pour « couper le cordon », les récits de celles-ci insistent également sur l'importance des contextes de ces séparations et la diversité de leurs expériences au fil d'une fratrie.

En particulier, le récit que fait la mère de Am. (18 mois) de ses deux adaptations (une première tentative en crèche, soldée par un échec, l'autre en HGM qui s'est bien passée), permet d'abord de souligner que les mères reprennent volontiers à leur compte cette responsabilité : « si je suis pas bien, les enfants ils iront pas bien ». Ne voulant pas reproduire avec sa fille les difficultés vécues avec l'aîné (« mon fils il était attaché à moi et je voulais qu'il soit indépendant »), elle a trouvé pour elle une place en crèche, une journée par semaine, mais très vite celle-ci a refusé d'y aller : « elle s'est pas adaptée et moi j'étais pas trop à l'aise en fait. Je me suis dit, elle est petite ma fille, je vais la laisser (…), ça ne se passait pas du tout ; en plus, une seule fois par semaine, elle ne peut pas s'adapter, j'ai pas trouvé de place pour faire plus » (Mère de Am., HGM). C'est sur les conseils d'un médecin qu'elle se dirige quelques mois plus tard vers la HGM, à raison de 3 demi-journées hebdomadaires : « mais là, à la halte-garderie, au bout d'une semaine, vite fait, elle s'adapte ; oui ça s'est passé vite ici ». Ce qui est en jeu, selon elle, ne sont pas décisivement des pratiques professionnelles différentes, mais tout un ensemble de variables qui se conjuguent : « peut-être que je me suis dit que c'est en fonction de l'âge, peut-être qu'à 18 mois, c'est pas comme à 11 mois quand même. Et moi, j'étais plus à l'aise, parce que c'était une demi-journée et à côté de la maison, elle est pas loin ». Elle souligne également son propre changement de posture : « après je me suis dit c'est, c'est ce qu'il faut pour elle (...). C'est mieux pour elle par rapport… ben, l'espace, les jouets… ; l'adaptation, la confrontation, c'est bon ça pour elle, oui ». Les conseils de son médecin font aussi partie de ces éléments qui l'ont amenée

pour ainsi dire à se faire une raison : « *Le médecin me dit : faut laisser, faut pas trop… Je suis attachée aux enfants moi, donc je trouve que, à partir d'un an, je peux moi-même, moi, je me mets à l'aise pour confier mes enfants et j'allaite aussi (...) donc ça empêche encore ça* » (Mère de Am., HGM). Cette mère rend manifeste un travail sur soi qui, ici avec le soutien d'experts, va de pair avec un fort investissement auprès de ses enfants, une « réflexivité positive » et « négociée » où importent à la fois la « transmission d'un modèle familial assuré » et une « adhésion aux normes institutionnelles » (Rist, 2021).

C'est le père de Y., français d'origine algérienne dont toute la famille vit en France, chauffeur de poids lourd, qui a pris la décision d'inscrire à la HGM, ses deux plus jeunes enfants nés en France, un garçon Ab. (3 ans) qui, depuis, est passé en maternelle et une fille Y. (20 mois) : « *ils ont dit, c'est mieux la garderie ou la crèche, c'est mieux* », raconte leur mère. Algérienne, dont toute la famille vit au pays, elle n'a jamais eu d'activité professionnelle. Elle compare les adaptations de ses deux enfants :

> *« Sur le début, c'est pas facile avec Ab. et moi, c'est pas facile. Après, moi, j'ai décidé dans la tête de laisser. C'est mieux comme ça, il a arrêté, il pleure pas. Après ça va très bien, même avec Yo., parce que il y a l'expérience avec Ab. C'est bon, je connais bien comment faire ça et Yo., je laisse, je pleure pas, rien. » (Mère Y., HGM).*

Se séparer de ses enfants est ainsi une expérience maternelle vectrice d'apprentissages au fil de la fratrie, notamment quand elle n'a pas été initialement voulue par la mère, comme c'est le cas ici. Cette épreuve est marquée par une sorte de basculement « dans la tête » : une prise de conscience des conséquences de ses propres difficultés sur les difficultés de l'enfant. Là aussi, il faut souligner, d'une part, que la mère s'impute à elle-même les difficultés de séparation de son fils et, d'autre part, que ce travail sur soi opère en situation. Outre la confiance qui se tisse progressivement avec les professionnelles et les repères construits avec l'aîné, cette mère relève plusieurs éléments de la HGM qui ont participé à sa décision de faire ce travail sur elle-même. Y figurent en particulier sa proximité avec son domicile et la durée limitée de la garde : « c'est bien juste le matin, c'est pas toute la journée (...) ; c'est mieux, juste un petit peu ; un petit peu comme ça, c'est mieux ». Tout se passe comme si la temporalité limitée de la garde donnait aux mères, le sentiment de pouvoir conserver la plus grande partie de leurs responsabilités et de leur emprise sur la vie de leurs enfants, notamment à travers ce qui ce qui touche au repas et à la sieste. En outre, la proximité de la halte-garderie et du domicile familial donne sans doute aux mères le sentiment d'une possible intervention immédiate en cas de difficulté. À ces deux conditions notamment, « laisser » son enfant à un mode d'accueil n'est pas synonyme de le délaisser et permet de légitimer une externalisation ponctuelle de la garde de l'enfant.

Du côté des enfants, il est très rare, somme toute, que les séances observées fassent apparaître des difficultés de séparation durables. C'est le cas d'un garçon, Bi. (20 mois, mère au foyer, originaire de Guinée) observé en GEN pendant près d'une dizaine de séances. Sur la recommandation des professionnelles, il fréquente aussi l'atelier Éveil et langage, accompagné par sa mère, dont elles ont remarqué les difficultés de séparation : « je sais qu'il va pleurer », disent-elles en rapportant les propos de cette mère, comme une sorte de prophétie auto-réalisatrice à laquelle ne pourrait échapper son fils. Au début du 2e cycle de

l'année, en janvier, les sollicitations multiples et variées des deux professionnelles ne contiennent pas ses pleurs très récurrents. D'une séance à l'autre, les pleurs finissent par s'espacer au cours de chacune. Si progressivement il participe à la collation, il reste souvent assis là où il a été accompagné par sa mère en début de séance, ou ensuite par les professionnelles, comme absent à ce qui se passe autour de lui. Fin mars, on peut noter une brève interaction avec un autre enfant et il signifie aux professionnelles qu'il veut son sac, comme pour manifester son intention de partir. C'est finalement en juin, à la fin du 3e cycle, qu'il nous a été donné de voir une séance sans pleurs et un sourire : « il commence à faire des bêtises », a commenté une professionnelle (en l'occurrence embêter un autre enfant), signe qu'il s'adapte finalement à cette vie en collectivité. La rareté de ces observations d'enfants en difficulté prolongée de séparation est une des limites de cette enquête. En effet, ces difficultés conduisent souvent à des arrêts de fréquentation qui rendent impossible de renouer le contact avec la famille pendant le temps de l'enquête. Par ailleurs, le cadre des garderies éphémères est pensé selon une brève adaptation, et non pas avec la possibilité d'une co-présence durable des mères et des enfants, comme ce peut être le cas d'autres terrains, comme nous le verrons bientôt.

Dans tous les cas, il est attendu que les enfants finissent par « se faire » à l'absence de leur parent. À plus ou moins longue échéance, ils doivent aussi trouver en eux des ressources pour construire d'autres attachements. En effet, l'expérience de la séparation est également l'apprentissage d'autres attachements, mais aussi d'attachements autres, secondarisés, avec les lieux et la culture matérielle, les professionnelles et les pairs. En particulier l'aménagement de l'espace par les professionnelles et la culture matérielle mise à disposition des enfants jouent un rôle décisif dans le souci de leur donner l'envie de rester là, ou du moins attirer leur attention et de les distraire (Ulmann *et al.*, 2025). Quand les lieux sont d'emblée adaptés aux tout-petits, cela ne retire en rien du souci des professionnelles de mettre en scène cette culture matérielle susceptible de les attirer et de renouveler cet aménagement à chaque séance, ou encore de jouer sur leur diversité, à l'intérieur et à l'extérieur si c'est possible. Il n'est pas rare que ce nouveau milieu captive l'enfant et qu'il présente d'emblée un pouvoir d'attraction qui le fait comme oublier l'absence de son parent qu'il ne découvre qu'*a posteriori*. En se familiarisant avec les lieux, les enfants s'attachent à des objets particuliers, voire ils savent demander aux professionnelles de leur donner tel ou tel objet avec lequel ils ont déjà joué et qui n'est pas d'emblée mis à leur disposition.

6.1.4 Avec et sans co-présence mère-enfant : des possibilités de passerelles

L'apprentissage de la « séparation » est bien un des premiers objectifs des MAP. Sa temporalité, très réduite en garderie éphémère, peut s'appuyer sur la complémentarité d'un Laep situé dans les mêmes locaux du centre social dans le cas de la GEN, ainsi que d'un atelier hebdomadaire Eveil et langage. Les professionnelles insistent sur cette continuité entre la présence des parents auprès des enfants, dans le Laep, et l'externalisation de la garde dans la GE : soit avec leur fréquentation simultanée (les horaires sont différents), soit en tant que préparation en amont de la GE. Même en présence de la mère, il permet selon les professionnelles une « première séparation », dans la mesure où les enfants « vont jouer tout seuls » (EJE, GEN), s'éloignant ainsi d'eux-mêmes de leur parent. De la même façon, l'association qui gère

la HGA est en lien étroit avec un Laep, situé dans un autre local, notamment parce que sa coordinatrice y est aussi accueillante et le conseille aux parents en cas de difficultés de séparation et, réciproquement, pour leur proposer la fréquentation de la halte-garderie. L'idée, inspirée des travaux de Bowlby (1951), est de rendre l'enfant « capable d'être seul » : d'abord, psychiquement, en présence de sa figure maternelle d'attachement, avant d'en être séparé physiquement. Les cas de la HGM et du MA montrent d'autres façons de faire jouer des passerelles entre la présence et l'absence des parents auprès de leur enfant, en leur permettant de rester dans les mêmes locaux : dans le premier cas, avec les mêmes professionnelles ; dans le second, avec une division du travail entre les professionnelles du MA et les accueillantes du Laep.

En HGM, les modalités de l'adaptation varient selon ce que les professionnelles ressentent de la situation : soit dans la pièce principale, au milieu des autres enfants ; soit dans l'espace arrière, plus à l'abri du mouvement du groupe. Pour autant, cet espace arrière reste ouvert à tous :

> *9h10. S. (AP) accueille Sa. (garçon, 18 mois) avec sa mère. Dans la salle arrière, il est assis sur un tapis et manipule des objets. La mère est assise au sol. Elle échange avec S. sur le fonctionnement du lieu. Y. (20 mois) entre et observe. Z. (fille, 13 mois) entre à son tour et avec Sa., manipule les objets en tissu et caoutchouc. Puis elle repart. Dans la salle principale, elle regarde maintenant un livre avec V. (EJE), à l'initiative de celle-ci. Puis c'est F. (AT) qui vient saluer Sa. et sa mère.*
>
> *9h15. A. (fille, 17 mois) arrive accompagnée par sa mère dans la salle principale. Cela fait 15 jours qu'elle a intégré la HGM, mais elle a été absente toute la semaine dernière. La mère s'installe sur le tapis, sa fille sur les genoux. Dix minutes après, la fillette se lève puis se rassoit sur sa mère. V. lui présente des voilages de différentes couleurs. L'enfant s'y intéresse et les manipule.*
>
> *9h30. A. se lève et va s'asseoir sur un petit canapé, proche de sa mère. S. vient dire bonjour à A. et à sa mère. V. rejoint Sa. et sa mère. A. s'éloigne de sa mère, explore un objet et revient près d'elle avec l'objet.*
>
> *9h35. S. propose à A. : « on laisse maman partir ? ». A. s'est éloignée de sa mère, s'approche du toboggan, le remonte à l'envers, redescend et s'empare d'une balle. Pendant ce temps, V. montre les photos des enfants de la section à Sa. et à sa mère, puis celles des professionnelles. A 10h, mère et enfant repartent et reviendront demain pour un second temps de familiarisation, pendant une heure. (Notes d'observation, HGM).*

Le parti pris des professionnelles de la HGM est de penser l'adaptation comme un processus en lien avec la diversité des situations familiales et notamment les éventuelles difficultés de mères à se séparer. Au début des observations, en janvier, et six mois après, en juin, une mère, venant du Bangladesh, pour qui la séparation paraît impossible, est toujours présente dans la HGM : « on accepte la présence de la mère », précise une professionnelle. Aucune pression n'est exercée pour qu'elle sorte du lieu. L'accueil à temps partiel et les profils des familles imposent aux yeux des professionnelles des processus d'adaptation souvent allongés, par rapport à ceux d'une crèche standard. Cette souplesse caractérise le fonctionnement global de la HGM, comme par exemple des arrivées tardives ou des départs anticipés. De

fait, les horaires d'arrivée sont libres et il peut être aussi proposé aux parents de participer à des ateliers avec les enfants. Pour les professionnelles, l'essentiel est de bien accueillir les parents, en s'adaptant à leurs réalités, condition première pour bien accueillir leurs enfants. Au cœur de cette double adaptation, cette souplesse permet ainsi de créer des passerelles entre le temps des parents et celui de l'enfant.

Depuis sa création, le MA a toujours eu le même fonctionnement qu'aujourd'hui : un espace d'accueil enfant-parent et un espace d'accueil pour les enfants. Pour la directrice, comme pour les professionnelles qui y travaillent, c'est un lieu de formation professionnelle avec comme objectif de proposer une manière différente d'accueillir les parents et leurs enfants dans les quartiers défavorisés. Comme l'explique une des fondatrices, le projet consistait à :

> *« créer un lieu où les familles pouvaient se poser, ce qui nous permettait plus facilement d'adapter les séparations de façon plus individualisée. On voyait bien qu'il y avait des mamans des fois qui avaient vraiment du mal à quitter leur enfant : mais vous pouvez rester, on va faire ça ensemble… Elle restait ici au début, voir ce qui se passait avec leur enfant de l'autre côté qui prenait le temps… On a des parents qui sont même jamais partis. » (Entretien fondatrice, MA)*

Entre le Laep et la halte, l'accueil aux familles fait l'objet d'un travail commun, où le Laep reste un espace toujours à leur disposition, même si l'enfant est accueilli au MA ; il sert de lieu de parole pour les parents pendant que les enfants y jouent. Au sein du même local, le MA est séparé par une barrière du Laep qui dispose d'un espace d'accueil proche de la porte. Plusieurs familles font passerelle entre les deux, comme c'est le cas de la mère de Ah. qui explique s'être « installée au Laep » pour avoir une place au MA, pour la première de ses trois enfants.

> *« Je sais qu'avec ma fille, il n'y avait plus de place. Et en plus, quand c'était ma fille, il n'y avait pas d'école pour les tout-petits, deux ans. Et ça fait qu'il y avait trop de monde ici. Sinon, je n'aurais pas voulu les ramener à l'école aussi (rires). Non, la grande, comme il y avait du monde, j'ai appelé tous les jours pour qu'ils la prennent. À la fin, ils l'ont pris. (...) Avec Ah., un mois, je crois, mais le premier mois, c'était juste deux jours, deux matinées. Voilà. Et après, ça a évolué jusqu'à quatre matinées. Et avec ma fille, je crois, deux petites matinées. Je restais ici tout le temps (rires). Pour ma fille, je me suis installée, la première même, je crois. Beaucoup en avance, parce que comme je le savais… Ils jouaient ici [le Laep] d'abord. Comme maintenant, il n'y a rien qui a changé, je crois. » (Mère Ah., MA).*

Par son récit, cette mère énumère les différentes étapes pour obtenir une place au MA : d'abord au Laep pour se familiariser avec le lieu et les professionnelles ; puis l'inscription et la négociation du contrat avec la directrice ; suivie de l'adaptation, tant pour la mère que pour chacun de ses enfants ; et finalement, l'accueil à la « halte ». Dans son cas, même aujourd'hui, après huit ans de fréquentation du MA à travers la fratrie, le Laep est toujours un espace pour se rassurer à proximité de l'enfant qui est accueilli au MA et échanger avec les professionnelles. Lors des observations en fin d'année, cette mère restait au Laep pour discuter de la difficulté qu'éprouvait Ah. à se séparer et venir au MA, après de longues vacances passées au pays.

Comme elle, plusieurs mères dont l'enfant est accueilli au MA s'approprient le Laep pour échanger avec les accueillantes, avec et sans sa présence.

6.2 Du point de vue des parents : « besoin » de l'enfant et « préparation » à l'école

Qu'attendent, pour leur enfant, les parents de la fréquentation d'un mode d'accueil ponctuel ? Quelle que soit la situation de la famille, en particulier le rapport à l'activité professionnelle de la mère, il ne fait pas de doute que, pour la plupart des mères interrogées, l'entrée prochaine de l'enfant à l'école maternelle est le ressort majeur de la fréquentation d'un MAP dans l'intérêt même de l'enfant. Ce motif n'apparaît pas différencié selon qu'il s'agit d'une fille ou d'un garçon. Ce futur proche suscite des attentes et des mises à l'épreuve diverses, voire une manière de l'anticiper en disant à l'enfant qu'il va à « l'école », nom qu'elles donnent au MAP qu'il fréquente. Rarement conçues en termes d'apprentissages scolaires explicites, cette préparation à l'entrée à l'école consiste à anticiper l'épreuve de la « séparation » et à favoriser la « socialisation » ou « sociabilisation » de l'enfant, dans sa double facette d'apprentissages inhérents à la vie en collectivité et des relations sociales entre pairs et avec les adultes (Garnier, 2015). Pour quelques mères adeptes de l'instruction en famille (HGA), l'accueil collectif ponctuel peut aussi représenter une alternative à l'école maternelle, complémentaire de l'éducation familiale. En tout cas, ces attentes s'expriment à la fois en tant que « motifs en vue-de » (l'entrée à l'école maternelle) et « motifs parce-que » (Schultz, 1987), liés à des besoins de l'enfant. Ces deux séries de motifs sont souvent difficiles à distinguer. Si l'idée de « préparation » (à la scolarisation) vise un avenir et l'idée de « besoin » pour l'enfant fait état d'une situation actuelle motivant la fréquentation, ces différents motifs se recouvrent en regard de représentations analogues de l'école maternelle et du MAP placées en situation de contiguïté ou de continuité.

L'idée de préparation à l'école maternelle prend d'abord le sens de faire expérimenter à l'enfant ce qu'il ou elle va devoir vivre à l'école maternelle, en premier lieu l'expérience de la séparation : « L'entraîner à se séparer de moi, parce qu'elle allait à l'école », avance la mère de Mi. (3 enfants) à la GEN. Pour cette mère, c'est précisément la séparation qui constitue le dénominateur commun de la GE et l'école, quand elle dit à sa fille qu'elle va à l'école alors qu'il s'agit de la GE.

> *Chercheuse : « Et vous parlez d'école, quand vous dites (à l'enfant) qu'on va à la garderie éphémère ?*
>
> *Mère : Oui, je dis qu'on va à l'école.*
>
> *Chercheuse : Pourquoi ?*
>
> *Mère : Pour lui mettre en tête qu'en fait, à l'école, elle va se séparer de moi. Du coup, là, parce que même en petite section, ça ressemble à peu près ; il peut jouer, il travaille.*
>
> *Chercheuse : C'est pas complètement pareil…*

Mère : Oui, c'est pas complètement… Mais c'est juste pour lui mettre en tête que, voilà, ça veut dire école, ça veut aussi dire séparation. Parce que là-dessus, si je lui dis garderie, après, je lui dis école, elle est perdue, quoi. » (Mère de Mi, GEN)

D'autres mères utilisent également ce terme d'école pour désigner la GEN avec la même intention d'habituer leur enfant à l'idée de séparation ou de l'y préparer à travers elle : « On commence à le formater, moi, son papa : Lo., il a grandi, Lo. il va aller à l'école ; il n'y a pas de maman, il va rester toute la journée » (Mère de Lo., GEN). Pourtant, les entretiens témoignent de très peu d'attentes d'apprentissages proprement scolaires. Seule la mère de Ni. (fils unique, GEN), exprime l'idée que la GE devrait faire faire « plus d'activité » aux enfants, « plus d'apprentissage », « comme avec l'école », notamment des chansons ou des comptines numériques ou alphabétiques qui leur enseignent le « A.B.C » et le « 1.2.3 ». Dotée d'un master en Inde et vivant chez ses beaux-parents qui mettent la réussite scolaire en haut de leurs priorités, elle est en attente d'apprentissages scolaires, même s'ils ne sont pas véritablement de l'ordre des apprentissages au programme de l'école maternelle, distinguant par exemple l'apprentissage de la comptine numérique de celui de la numération. À moins d'être professionnels de l'enseignement, ou de se former comme tels avec l'instruction en famille, même les parents les plus diplômés passent à côté de cette connaissance didactique des contenus d'enseignement (Garnier, 2010).

Au reste, ce n'est pas non plus ce type d'attentes proprement scolaires que souligne la mère de Ro., professeur des écoles à mi-temps, dont c'est le troisième enfant à fréquenter la HGA, mais une préparation à l'école maternelle, comme apprentissage à s'adapter, de manière à ce que cette adaptation se fasse ensuite tout « naturellement » à l'école. Cette mère qui fait partie du conseil d'administration de l'association, enseigne dans un petit village proche de la HGA et n'hésite pas à lui faire de la « pub » auprès des parents d'élèves.

« Je vois réellement un intérêt pour mes enfants à fréquenter X (HGA), vraiment, du point de vue de la socialisation et la séparation. Je le vois aussi en tant qu'enseignante pour les autres enfants qui sont venus ici : quand ils entrent à l'école, c'est du temps de gagné ; ils s'adaptent plus facilement, plus rapidement ; pour eux, cela se fait naturellement. » (Mère Ro., HGA).

Pour cette mère, comme pour l'ensemble des parents interrogés, la séparation et la socialisation forment les deux principaux ressorts de l'intérêt pour l'enfant associé à la fréquentation d'un MAP. Ce double intérêt peut d'ailleurs se décliner différemment selon les préoccupations liées à l'enfant lui-même et sa situation familiale (besoin éducatif particulier, présence et composition d'une fratrie, d'un cercle familial élargi, etc.). Mais, si pour certaines des familles la HGA constitue un premier pas vers l'extérieur, un premier espace de socialisation en dehors de la famille, un lieu susceptible de « préparer » l'entrée à l'école maternelle, il constitue pour d'autres une ressource complémentaire des savoirs dispensés par la famille, un lieu où l'enfant, souvent avancé (en regard des groupes accueillis) dans l'acquisition du langage, mobilise de façon relativement autonome les espaces, les activités, et les jeux.

Le MAP, à l'instar de l'école, est un lieu qui à la fois sépare l'enfant de sa famille et lui fait rencontrer d'autres adultes et enfants : « Et du coup, là, c'est pour l'entraîner qu'en fait, tout le monde dehors n'est pas pareil que maman, papa. Parce que des fois, avec les parents, on peut passer de non à oui parce qu'on les aime. Parce qu'on les trouve choux, on dit bon, c'est pas grave. Mais voilà, après dehors, il y a des règles » (mère de Mi., GEN). À cette diversité des adultes extérieurs à la famille auxquels les enfants seront confrontés à l'école, s'ajoute ici l'idée de règles collectives à caractère impersonnel qui caractérise une institution, par rapport à des relations de gré à gré, fluctuantes et fortement personnalisées, dans la sphère familiale.

Avec l'idée de séparation, un MAP représente aussi un « dehors », un espace autre qui amène l'enfant à sortir : « pour ne pas rester à la maison ». La question de l'espace, plus propice au mouvement qu'un logement parfois très exigu, celle des activités et objets mis à disposition des enfants (les jeux, jouets, matériels…), entrent en ligne de compte selon les conditions de vie des familles. En comparaison d'un MAP, ce que peut faire l'enfant à la maison apparaît généralement plus limité, répétitif, voire négatif, en particulier le laisser devant un écran.

> *« Je préfère que les enfants jouent ici que rester à la maison. En plus, maintenant, il y a les téléphones, il y a tout ce qui est tablette et tout. Je préfère qu'ils viennent ici, qu'ils oublient l'autre. Le plus, c'est ça, je crois. Ce n'est même pas pour moi, c'est pour l'enfant que c'est mieux. (...) Si au moins, tu l'as à la maison, il ne me dérange pas. Moi, je fais mon ménage, lui, il joue ou je ne sais pas, il a le téléphone. J'essaie de ne pas trop leur donner. C'est une heure par jour, mais bon, ça arrive de dépasser. Mais quand même, je préfère ici, il apprend quoi. On n'a pas forcément le temps de s'occuper tout le temps de lui, quoi. Ici, on s'occupe de lui. C'est pour ça que je préfère. C'est pour les enfants, quoi. Ce n'est pas vraiment pour moi. » (Mère Ah., MA).*

Ce « dehors » que représente le MAP répond aussi au besoin d'un enfant décrit comme « fatigué d'être à la maison » ou qui « n'aime pas rester à la maison ». Des mères nous décrivent des enfants « très actifs », des garçons en particulier, comme Lo., à la GEN, une « nature débordante » qui, selon sa mère, a eu de « l'énergie à revendre très tôt », mais aussi des filles qui demandent à bouger, à jouer et à voir d'autres enfants. Autant qu'une préparation à la maternelle, la GE répond ainsi aux yeux des mères interrogées à des besoins ou des goûts de leur enfant qui s'affirment au fur et à mesure qu'il grandit. En outre, en contraste avec la maison, le MAP peut représenter un lieu spécialement fait sur mesure pour les enfants, « un monde pour les enfants », aussi bien que des manières de faire des professionnelles qui sont spécifiquement adaptées aux tout-petits.

> *« Les gens, ils sont gentils, les animatrices, elles sont gentilles, elles parlent doucement, elles comprennent les enfants, elles savent bien comment il faut faire avec les enfants, quand ils pleurent, quand ils…, c'est ça qui m'intéresse. Même j'ai vu là, il y a des activités, il y a des jouets, en fait il y a un monde pour les enfants. » (Mère d'Il., HGM).*

Le MAP représente d'autres adultes et d'autres enfants, d'autant plus précieux que la famille est isolée en France. Une autre attente est exprimée, celle de la communication, dans le sens d'une ouverture à ce qui

est étranger à la sphère familiale et, en particulier, celle de l'apprentissage de la langue française. Une mère d'origine marocaine compare ses deux filles : Di., l'aîné en CE2, née en Espagne, qui n'a pas fréquenté la GEN et Li. (2 ½ ans) qui la fréquente deux fois par semaine depuis l'an dernier :

> *« Mais Li., elle connaît le français mieux que Di.. C'est ça que je dis, parce que Li., elle rentre à la garderie, elle regarde beaucoup les gens. Mais Di., elle ne rentre pas à la garderie, elle ne connaît pas beaucoup le français, juste l'arabe. Mais maintenant, Di. l'aide. Elle comprend que je parle arabe, elle comprend, mais elle comprend le français. Elles se parlent en français toutes les deux ». (Mère de Li., GEN).*

Dans ce domaine des apprentissages langagiers, s'il n'y a pas de liens directs entre la GEN pour les enfants et les ateliers sociolinguistiques pour les mères, quelques enfants fréquentent à la fois la GE et l'atelier éveil et langage dont les mères apprécient le renforcement mutuel.

> *« Elles (les professionnelles) regardent les livres, elles jouent avec les mains, elles font regarder les animaux et tout ça c'est important pour les enfants pour connaître avec l'école. Pour moi, c'est très important (comme) étape parce que j'ai un ami, il préfère pas que son enfant aller à la garderie ou la crèche et tout ça, pour entrer à l'école tout de suite. Mais un bout (un peu) de difficulté avec l'enfant parce qu'il restait tout le temps avec sa mère et avec sa famille tout ça et ça prend du temps pour rester à l'école, pour rester calme. Il a toujours peur, il veut pas aller à l'école. Même la famille aussi, elle est trop petite. Je pense que la garderie avant l'école, c'est très important. Même les crèches, tout ça, c'est très important pour les enfants pour connaître les autres, parler avec les nouvelles personnes, des nouveaux comme ça ». (Mère de Na., GEN).*

Le langage de l'enfant constitue un fréquent objet d'attention des mères, à la fois comme activité de communication avec d'autres enfants et adultes, et dans ses dimensions spécifiques comme l'étendue du vocabulaire, la syntaxe, etc. La mère de B-A. (27 mois, HGM) relève ainsi des progrès dans le langage de son enfant, en même temps que sa « façon de faire » : « avant il prononçait pas beaucoup de mots (…), mais là j'ai remarqué quand il a commencé là, il commence à dire des mots, à assembler des mots, il aime trop jouer. ». Une évolution est aussi remarquée par la mère de N'S. (enfant trisomique, 3 ans et 8 mois) et de M. (17 mois) toutes deux en HGM. Cette mère souligne que les progrès de son aînée vont bien au-delà des pronostics du médecin :

> *« Elle parlait pas, elle parlait pas bien voilà mais là elle parle bien, elle s'intéresse voilà, elle se prend à écrire voilà. Parler et monter les escaliers et tout, maintenant elle monte les escaliers toute seule, elle commence à descendre quand je lui donne la main, mais elle est pas, elle les descend pas toute seule. Mais sinon, monter, elle monte toute seule maintenant. Surtout parler parce que, quand elle est née, les docteurs, ils m'ont fait peur hein, ils m'ont dit les enfants trisomiques ils parlent pas avant 5 ans et tout. Mais là, quand elle a commencé à parler, elle avait même pas trois ans, elle dit beaucoup de mots, elle parle de plus en plus. » (Mère de N'S., HGM).*

D'ailleurs, les professionnelles de la HGM ne donnent pas seulement aux mères l'occasion de rester voir leur enfant en action, elles leur donnent très souvent à voir des photos qui peuvent aussi bien témoigner du plaisir des enfants que de leur évolution : « c'est bien les photos parce que du coup on voit l'évolution, on voit ce qu'ils font, on voit s'ils sont épanouis (…) leurs sourires, l'expression de leur visage, ce qu'ils font », apprécie la mère de Iz. (3 ans) et N. (17 mois). Témoignant des activités de leur enfant, ces photos font l'économie d'explications verbales plus difficiles à comprendre lorsque les parents comprennent peu le français et qui sont moins directement en prise avec leur vécu.

6.2.1 Conclusion sur les attentes des mères pour leur enfant

Il est impossible de départager dans l'évolution des enfants ce qui tient à leur fréquentation d'un MAP et ce qui tient également à leur développement et leur milieu de vie familiale. La question des effets de l'accueil extrafamilial des tout-petits est loin d'être tranchée, même si les politiques d'investissement social en ont fait une de leurs priorités (Avenel *et al.*, 2017). Adressée à des familles populaires et précaires, cette fréquentation est censée offrir à l'enfant un milieu « riche », stimulant, permettant de compenser ce qui serait leur « pauvreté éducative ». La preuve de l'effectivité des « programmes compensatoires » repose sur des cohortes réduites d'enfants bénéficiant d'un accompagnement long et intensif, très loin des conditions d'accueil à temps (très) partiel des MAP enquêtés. Pourtant, la plupart des mères interrogées mettent en exergue l'intérêt des MAP pour leur enfant en pointant des évolutions qu'elles ont observées, notamment au niveau de leurs compétences sociales et langagières, y compris si la fréquentation d'un MAP ne représente que très peu d'heures hebdomadaires. Très rares sont celles qui n'indiquent très brièvement que le seul plaisir de leur enfant à venir, sans mentionner aussi ces évolutions. C'est moins une adaptation spécifique à l'école maternelle qui est généralement au cœur de ces attentes qu'à une vie en collectivité. Plus profondément sans doute, l'enjeu est la capacité de l'enfant à s'adapter à des changements de milieu et, en premier lieu, à « s'ouvrir » aux étrangers à la sphère familiale, à s'aventurer dans un monde où tous ses repères familiers sont bousculés.

En somme, les attentes des mères interrogées à l'horizon d'une entrée à l'école maternelle sont essentiellement tournées vers la capacité de l'enfant à supporter les contraintes d'une vie en collectivité, à commencer par le fait même d'une séparation, et à s'en approprier les ressources, qu'il s'agisse par exemple de jouer avec d'autres enfants, de faire des activités ou encore de se familiariser avec la langue française. Dans tous les cas, ce ne sont pas les apprentissages proprement scolaires qui monopolisent l'attention des mères, mais ces exigences d'une vie collective qui font rupture par rapport à la vie de l'enfant à la maison. Parce qu'ils mettent en jeu cette vie en collectivité, les MAP sont placés en continuité avec l'école maternelle ou peuvent s'y substituer comme le montre le cas des mères à la HGA, adeptes de l'instruction en famille. L'une d'elles souligne d'ailleurs la différence entre le rythme de vie très contraignant imposé par l'école et la souplesse de son organisation familiale, pour répondre à la « flexibilité intime » de chacun de ses enfants, en respectant leurs différents rythmes de sommeil, de concentration, d'apprentissage : « Chacun leur approche, chacun leur préférence. (...) Il faut vraiment s'adapter à chaque caractère » (Mère An., HGA). C'est sans doute dans ce cas que la « flexibilité intime » et le « caractère » de

chaque enfant, pour reprendre les propos de cette mère, sont étroitement associés à la souplesse que permet la fréquentation d'un MAP. En revanche, en milieux populaires, elle prend souvent le sens d'une épreuve à traverser pour s'en sortir grandi.

La fréquentation d'un MAP a beau remplir de nombreuses attentes des mères à l'égard de leur enfant, elle ne met pas nécessairement un terme à leurs craintes de cette entrée en maternelle. D'une part, parce que sa fréquentation quotidienne va confronter les enfants à d'autres exigences : être propre, manger à la cantine le cas échéant, etc. D'autre part, parce que « chaque enfant est différent » et que tout s'y rejoue singulièrement. Enfin, parce que la maternelle serait plus exigeante en termes de discipline de l'enfant, comme le craint une mère : « de ne pas faire ce qu'il lui dit les dames de là-bas, parce que s'il dit c'est interdit de faire ça, il fait au contraire, il ne veut pas respecter les règles » (Mère de Sé., GEN). Mais ces craintes qui subsistent n'empêchent pas l'ensemble des mères de faire jouer au MAP le même rôle qu'une crèche en matière de préparation à l'école maternelle, même si la durée de sa fréquentation est réduite.

En effet, tout en insistant sur la séparation, l'expression des attentes des mères interrogées ici recoupe largement les résultats d'autres recherches (Garnier *et al.,* 2023), y compris là où l'accueil des jeunes enfants est à temps plein (Garnier *et al.,* 2016). Tout se passe comme si ce n'était pas la durée et l'intensité d'une fréquentation d'un accueil collectif qui jouaient dans cette attente de préparation à l'école, mais l'expérience même de l'enfant d'une vie très différente de sa vie familiale, une épreuve grandeur nature dont l'enfant et sa mère doivent déjà avoir réalisé l'expérience avant l'entrée en maternelle. Plus que l'acquisition de dispositions sociales et institutionnelles à la vie en collectivité qui suppose une fréquentation longue et régulière, sa brièveté en MAP fait apparaître la séparation comme l'expérience d'une épreuve qui vaut en elle-même. Le MAP fait rupture avec sa vie familiale, à l'image d'autres milieux que l'enfant sera amené à traverser et qui, à chaque fois, lui demanderont de s'adapter rapidement. En ce sens, l'idée de « *transition readyness* » (Dunlop, 2017) indique l'importance d'une préparation globale aux transitions qui déborde très largement une préparation spécifique à l'entrée en maternelle. S'il y a bien, du côté des mères, attente de prise en compte par les professionnelles de certaines continuités familiales qui marquent l'identité de l'enfant, il y va aussi de cette flexibilité qui est pensée comme un apprentissage en soi, à commencer par la capacité de l'enfant à rester « seul », à « attendre son tour » ou partager des jouets et à s'adapter à d'autres personnes et d'autres pratiques que celles du cercle familial.

6.3 L'horizon de l'entrée en maternelle du point de vue des professionnelles

Si la taille et l'aménagement des espaces, le matériel et les activités proposées aux enfants sont diversifiés selon les MAP enquêtés, les modes d'intervention des professionnelles auprès d'eux se rejoignent largement pour assurer leur sécurité, susciter leur exploration des lieux et soutenir leurs expériences. La priorité est toujours donnée au libre choix des enfants. Pourtant, même si les professionnelles se défendent de préparer les enfants à l'entrée en maternelle, comme si celle-ci était la finalité de leur travail, leurs pratiques témoignent néanmoins que ce souci est bien présent dans leur travail auprès d'eux et des parents. D'ailleurs, avec le souci de la séparation et la socialisation des enfants, la fréquentation d'un MAP, même très brève,

donne lieu à des expériences qui mettent en jeu un rapport général aux institutions. Par exemple, à leurs yeux, cette fréquentation peut être l'occasion de donner un « rythme » à la vie familiale, en particulier pour des « enfants qui n'ont pas de rythme », pour le sommeil et l'alimentation, explique une EJE (GEN). Elle impose de respecter des horaires, en premier lieu de « se lever », même si une souplesse des horaires d'accueil est largement de mise partout. Le MAP, d'une manière moins rigoureuse que la crèche ou l'école, est un synchroniseur social et imprime sa marque sur le rythme de la vie familiale. En outre, comme dans les GE, les professionnelles peuvent faire de l'âge des enfants qui iront en maternelle à la rentrée suivante, sans avoir fréquenté un mode d'accueil collectif, un argument pour les prioriser par rapport à des enfants plus jeunes. Dans le second cycle de la GES, entre février et juin, les professionnelles soulignent à la fois l'importance de proposer des activités plus diversifiées au sens où il n'est plus suffisant pour les enfants de simplement découvrir les objets mis à leur disposition, mais également de davantage travailler sur les consignes : « leur apprendre à finir ce qu'ils font avant de partir sur une autre activité », par exemple.

Le projet du MA, en particulier, vise à accompagner « en douceur » les enfants vers l'entrée à l'école maternelle, en favorisant les rencontres avec d'autres enfants et en proposant « des activités ludiques, autonomes, suscitant la curiosité et l'imaginaire », tout en aidant les parents à « accompagner leurs enfants dans ce processus de socialisation ». Initialement conçu pour un accueil des enfants de 3 mois à 6 ans, les réalités et les besoins des familles du quartier ont fait que les enfants le plus souvent accueillis étaient en grande majorité des enfants de 2-3 ans, avant leur entrée en maternelle. Le projet s'est ainsi ajusté pour privilégier l'accueil des enfants sur l'année scolaire qui précède la rentrée en maternelle, voire depuis la rentrée 2023 entre 18 mois et 3 ans. Pour les enfants, le projet vise à « développer à leur rythme toutes leurs facultés dans un univers adapté et riche (…) pour vivre une vie de groupe préparatoire à leur future entrée dans le monde scolaire ». Le MA dispose de différents espaces où les enfants ont la possibilité de circuler librement pour réaliser différentes activités : motricité, jeux d'imitation, de manipulation (eau, peinture, sable), etc. Les règles sont toujours expliquées en début d'activité et, comme souligné dans le projet : « l'enfant ne fait pas toujours ce qu'il veut, mais veut toujours ce qu'il fait ». Nos observations montrent une évolution des activités proposées aux enfants : au fil de l'année, elles se rapprochent de celles d'une petite section de l'école maternelle (jeux éducatifs, puzzles, dessin et peinture, etc.). Sans pour autant manifester des attentes liées à des apprentissages scolaires, les professionnelles du MA sont attentives aux comportements de l'enfant qui seront attendus à l'école, en particulier sa capacité à « s'installer » dans une activité qui reste toujours choisie par lui. Nos observations et les propos des professionnelles à propos de So. (2 ans et demi) permettent de prendre la mesure d'un travail d'accompagnement serré et assidu pour l'« aider à se concentrer sur lui, à s'apaiser » (EJE, MA).

> *Accueilli deux journées par semaine, So. n'arrivait pas en début d'année à « s'installer ». Dès son arrivée, il « saute d'un truc à l'autre comme ça (le toboggan, les voitures, la peinture, les jeux d'eau, etc.), et il n'est pas concentré », témoigne sa référente. Courant parfois d'une salle à l'autre, il ne va jamais dans la salle du fond où sont disposées des tables pour faire des activités manuelles ou des jeux éducatifs. L'EJE s'efforce de faire la part des choses : « il y a quelque chose qui l'empêche.*

Mais ça aussi, il faut l'avoir observé en amont. Parce qu'il y a des enfants, par moment, c'est nécessaire. Tu vas le laisser courir un petit peu. Mais parce que tu sais qu'il a eu ce moment-là et qu'il en a besoin ». En nouant le dialogue avec lui, la professionnelle le sollicite et s'efforce de l'installer à ses côtés : « là, tu peux faire autre chose que courir. Viens, je vais t'accompagner là » ; « Ah, je pense que t'es quand même agité, tu trouves pas ton jeu » ; « t'es quand même un peu fatigué, tu veux pas essayer de faire ça ? ». Elle le challenge également : « Mais je t'ai jamais vu faire des perles, tu sais faire des perles ? (…) Montre-moi ! (…) Tu arrives, tu es fier ! ». En fin d'année, So. va plus facilement s'installer dans la salle du fond et faire des activités individuelles comme des découpages et des collages, voire des puzzles. La directrice du MA souligne elle aussi des changements : « on le voit quand il arrive dans la halte, c'est moins... Tu vois, il est moins dans tous ses états. Maintenant, X (référente), elle a réussi un petit peu à lui montrer qu'il pouvait faire autre chose que monter dans l'excitation plus, plus, plus. Maintenant, on voit.., même quand il arrive, c'est plus agréable. » (Focus group, *Directrice, MA)*.

Selon les professionnelles, ce rôle d'accompagnement individuel permet à l'enfant, avec le temps, de s'installer et d'acquérir une maîtrise de son corps qui lui permettra un passage vers l'école en douceur. Elles considèrent cet accompagnement comme le cœur de leur métier : « Pourquoi on est là, si c'est pas pour parler avec les enfants et rentrer en relation ? (...) À la fin de l'année, quand on est en relation avec les enfants et que les enfants, quand même, ils nous renvoient, soit par le langage, soit par des choses qu'on voit entre eux, c'est magique. Moi, à la fin de l'année, là, on s'éclate, quoi. Moi, j'adore. » (*Focus group*, EJE, MA).

Ce savoir-faire des professionnelles ne consiste pas à immobiliser les enfants par une force contraignante, même s'il suppose leur forte présence auprès d'eux. Il s'attache à rendre durables et volontaires, sous la forme du « jeu », des impulsions que les objets et activités suscitent chez l'enfant : « le jeu, c'est inhérent à l'enfant. Donc forcément, pour jouer, ça signifie qu'à un moment donné, il s'installe ; tu ne joues pas si tu n'es pas installé, sauf si tu joues au ballon, mais quelque part, tu t'installes toujours à un jeu », explique une EJE ; « peu importe le jeu qu'il va faire », ajoute une collègue. En somme, pour l'enfant, apprendre à « s'installer » ne veut pas dire ici manifester une posture d'élève, assis sur une chaise devant une table, pour réaliser une tâche commandée par l'adulte. C'est davantage faire montre d'une activité ludique où il se contient de lui-même en même temps qu'elle le mobilise. Pour les professionnelles du MA, cette activité ludique, censée être inhérente à l'enfant, est paradoxalement le résultat d'un travail parfois de longue haleine.

Enfin, indiquons que le passage à l'école maternelle peut aussi faire l'objet de travail partenarial. Là où le projet de liens entre les familles et l'école maternelle à proximité immédiate du centre social (GEN), porté par l'enseignant de français, n'a pas été relayé par les enseignants, les professionnelles de la HGM ont développé un projet de transition avec l'école maternelle du quartier, en particulier pour les enfants en situation de handicap qui peuvent fréquenter à la fois une toute petite section le matin et la halte-garderie l'après-midi. Des actions passerelles et visites de l'école sont mises en place pour que les familles puissent

« rencontrer l'école » dans de bonnes conditions. C'est également le cas de la HGA où l'accueil des enfants en situation de handicap est très lié à un travail partenarial avec le CAMSP, de manière à anticiper l'entrée prochaine à l'école en créant des conditions favorables, en particulier la présence auprès de l'enfant d'une personne chargée d'accompagner les élèves en situation de handicap, une présence conditionnée par de multiples démarches pour faire reconnaître de la situation de handicap par la Maison départementale des personnes handicapées.

6.4 Quand les mères s'approprient des pratiques des modes d'accueil ponctuel

De multiples manières, le travail des professionnelles avec les enfants est indirectement un travail avec et sur les pratiques éducatives familiales. C'est le cas par exemple quand elles choisissent spécialement des activités reproductibles à la maison, avec un matériel peu coûteux ou de récupération. Plus largement, des pratiques et des postures pédagogiques (des façons de parler aux enfants, de se mettre à leur hauteur, etc.) peuvent être données à voir aux parents, tout en reconnaissant très explicitement les dimensions culturelles des pratiques familiales.

> *« Pendant la période de familiarisation, les familles nous observent regarder les enfants, elles nous voient leur parler, attendre et entendre leurs réponses (geste, sourire, mouvements du corps). Elles nous observent assises au sol, au plus près du regard des enfants. C'est en nous laissant observer par les parents que l'on permet à la notion d'accueil de prendre forme. Dans les mondes traditionnels, la question de l'hospitalité est fondamentale. » (Simonetti, 2023, p. 177).*

Ce rôle modélisant des professionnelles auprès des parents n'est pas forcément explicite, ni intentionnel. Surtout, il ne cherche pas à s'imposer comme un modèle de « bonnes pratiques » qu'il s'agirait de faire reproduire, encore moins comme des injonctions à faire respecter. Il opère comme naturellement dans le flux des situations vécues quand le parent participe en tant que témoin de pratiques professionnelles ordinaires, en particulier pendant la période dite d'adaptation ou de familiarisation. Une condition *sine qua non* de ce rôle modélisant est effectivement la présence des parents à l'accueil des enfants, s'agissant de voir *de visu* ce que font les professionnelles avec eux, mais aussi d'en apprécier les effets auprès de leur propre enfant.

L'analyse des situations ci-dessous permet de montrer différentes voies par lesquelles opèrent des « transitions éducatives » qui donnent lieu à un changement de pratiques, de postures, voire de conceptions du jeune enfant, dans le cadre domestique, inspirées de ce qui se passe au MAP. Jouent sans doute ici un « sentiment de devoir faire une 'transition de parentalité' dans un contexte très inconfortable » (Alberola *et al.*, 2023, p. 53), notamment pour des parents migrants confrontés à des modèles éducatifs différents de celui de leur propre socialisation. Mais il nous paraît que ce seul sentiment d'un « devoir » n'en est pas le principal ou le premier ressort. Jouent plus fondamentalement, pour les mères, des ressorts très pragmatiques, voire utilitaristes, en lien avec une situation toujours particulière où il s'agit d'apprendre ce qui « marche » avec son enfant, dans sa singularité, de manière à savoir le prendre plus efficacement, que

ce soit au niveau de son obéissance ou au niveau de ce qui suscite son intérêt et son plaisir ; l'une et l'autre de ces manières de faire avec l'enfant se complétant. Ces appropriations interprétatives par les mères sont éminemment idiosyncrasiques ; elles opèrent par petites touches légères, manière d'en prendre et d'en laisser, en hybridant différents « répertoires de pratiques culturelles » (Rogoff *et al.*, 2007). Nous prendrons successivement pour le montrer des exemples en GEN et en HGM, qui se retrouvent sur l'ensemble des terrains étudiés.

En garderie éphémère, les professionnelles montrent en particulier le souci de donner à voir aux parents du matériel ou des matériaux peu coûteux ou récupérés qu'elles ont elles-mêmes fabriqués, comme la pâte à sel ou du riz coloré, des jeux avec des bouchons, etc. Le « fait maison », réalisé et apporté par les professionnelles dans les GE répond d'ailleurs à des nécessités économiques au sein de la Scop. Plus subtilement, le travail des professionnelles avec les enfants est susceptible de servir de repères aux parents. Os., le frère de Na., dont c'est la 2e année de fréquentation de la GEN, y a lui-même été accueilli. Sa mère rapporte le « travail » des professionnelles sur le « problème » de son fils qui, le premier mois à la garderie, jetait les jouets partout, y compris sur les autres enfants.

> *« Elles (les deux professionnelles) ont aidé comment il joue, comment il fait avec les enfants, comment il fait tout ça. Après, elles donnaient comment on joue avec ça, comment faire avec ça, comment on fait des blocs, comment on fait tout ça. (...) C'est-à-dire qu'il était beaucoup dans le... l'activité, mais pas très concentré pour faire des choses. Mais avec la garderie, elles ont réussi avec lui pour connaître comment on joue, parce qu'il y a des jeux qui demandent plus d'attention. Il y a des jeux dont le poids, c'est trop lourd aussi, ça fait mal pour les autres. Avant, elle fait un coin pour lui, pour jeter le…, pour faire comme tu veux, mais dans son coin. Après, les étapes, point par point. (...). Parce qu'Os., avec moi, c'est le premier enfant aussi. À la maison, je laisse faire comme vous voulez, comme tu veux, comme ça. (...) Après, après la garderie, connaître comment on joue, comment…, après, ça marche tout de suite ». (Mère de Na., GEN)*

Au-delà du problème de sécurité pour les autres enfants que posait Os., sa mère reconnaît un savoir-faire des professionnelles auprès de son fils : une intervention individualisée et progressive qui ne s'oppose pas frontalement à l'enfant, mais qui s'adapte « par étapes » à ses capacités du moment. Il y a là matière à apprentissage pour son fils, car « connaître comment on joue », selon ses termes, s'apprend. Loin d'être innée, la définition légitime du jeu de l'enfant ne va pas sans tout un ensemble de dispositions socialement construites de rapport à soi, aux autres et aux objets, notamment en termes de concentration et d'attention. Il y a là aussi matière à apprentissage pour la mère, celle d'un savoir prendre cet enfant : une manière à la fois douce et ferme d'agir sur lui, différente de ce qui apparaît comme un laisser-faire dans le cadre familial. Pour autant, loin de représenter une règle éducative générale, ces apprentissages ne se transposent pas tels quels à la maison. D'une part, Na., la cadette, montre déjà sa capacité à jouer avec les autres enfants : « *Na., elle est pas comme Os. pour tout. Elle est pas comme lui pour jeter les jeux et tout ça, mais elle regarde avant, après, connaître avec les yeux, après, elle va jouer (...) ; elle va parler avec les autres, connaître avec les autres, tout de suite* » (Mère Na. GEN). D'autre part, la vie familiale présente ici une forte

division du travail éducatif entre une mère « toute la journée avec les enfants » et un père dont la présence plus intermittente au foyer et l'autorité statutaire donne plus de poids. En tout cas, la manière de faire des professionnelles à l'égard de son fils offre ici à la mère une ressource dont elle semblait dépourvue.

De son côté, la HGM offre aussi un appui aux pratiques parentales qui va de pair avec la satisfaction des relations avec les professionnelles et du milieu proposé aux enfants. Ainsi, la mère de Sh. (24 mois, 4 garçons) fait l'éloge d'une équipe qui est attentive aux enfants comme aux parents : « *comment ils parlent avec les enfants (…), comment ils traitent les enfants, comment ils jouent avec eux, comment ils ont la patience, voilà tout ça, ça compte, comment ils parlent à nous, à les parents* ». (Mère Sh., HGM). Elle est tout autant satisfaite de voir l'évolution de son fils depuis qu'il fréquente la HGM (langage, autonomie, chansons, jeux). Elle est attentive aux activités et aux pratiques de la HGM et à la manière dont son fils se les approprie. Outre que « c'est différent que d'être devant les écrans », elle constate :

> *« Il (son fils) aime bien faire la cuisine (…) et ça il l'a découvert ici, là-bas en fait parce qu'avant moi je disais, des garçons, moi je vais pas acheter des assiettes (…). Donc quand ils m'ont dit, il aime bien faire la cuisine, il joue bien et tout, donc j'ai acheté les petites assiettes comme ça, les mêmes que la garderie, donc ça c'est un petit plaisir (…) si c'est pas été là-bas, je sais pas que mon fils il aime bien cuisiner ou il aime bien faire la cuisine ou, je lui donne une voiture et je lui dis joue ». (Mère Sh., HGM).*

Par la mixité de genre des jeux instaurée à la HGM dont « l'égalité fille-garçon » est un objectif du projet, cette mère découvre le plaisir de son fils de jouer à la dinette ; il accède à d'autres types de jeux qu'il n'y a pas chez eux : « chez nous il y a que des jouets de garçons ». Pour lui faire plaisir, elle s'autorise à acheter un matériel identique pour jouer à la maison. En regardant son enfant et en échangeant avec l'équipe, elle s'approprie certaines des pratiques et des principes de la HGM qui plaisent à son fils ou que les professionnelles lui ont fait accepter :

> *« Franchement, grâce à eux, il boit de l'eau parce que quand je vais là-bas (HGM), elle (une professionnelle) me dit, oui il a bien mangé, il a bu de l'eau. J'ai dis, Sh., il a bu de l'eau ? Elle m'a dit, oui, il boit toujours de l'eau. Je dis chez moi, il boit pas de l'eau. Donc quand moi il me dit, non, je veux pas de l'eau, je lui dis si, parce qu'à la garderie tu bois de l'eau, donc ici aussi, y a pas de jus, tu bois de l'eau. Ça aussi je suis contente » (Mère de Sh., HGM).*

La mère de Y. (fille, 20 mois) dit aussi s'inspirer des pratiques de la HGM : « *des fois, après, moi je mets le tapis, je mets les jouets et je reste avec les enfants, c'est comme la garderie (…). J'ai mis les livres, ils jouent, tout ça dépend des fois, ils aiment les jouets nouveaux, j'ai ramené les jouets nouveaux* ». Cette mère témoigne ainsi d'une pratique pédagogique centrale dans la HGM : un travail permanent « au tapis », où les professionnelles sont assises au sol, à hauteur des yeux des enfants, toujours installées à leur proximité. Tout en marquant l'importance d'une verbalisation dans leurs relations aux enfants, les professionnelles de la HGM engagent une relation faite de proximité et de contacts corporels avec les enfants à laquelle les mères peuvent être sensibles, facilitant ainsi des porosités entre pratiques professionnelles et pratiques familiales.

Cet apprentissage subtil qui opère sans intention de modélisation peut parfois dériver vers des formes d'injonctions douces sur les bonnes manières de s'y prendre avec les enfants, comme nous l'observons lors d'une des séances de l'atelier sur la parentalité organisé par le centre social (GES).

> *La référente famille a fait venir une intervenante pour travailler avec les mères la « communication non violente ». Derrière ce label général, presque « marketing », le message était assez explicite : prendre conscience de comportements violents sur les enfants. Les participantes à l'atelier sont comme d'habitude assises en rond. L'intervenante présente ce qu'elle entend par « communication non violente » puis, en se prenant d'abord pour exemple et en incitant par la suite ces mères à s'exprimer, elle fait identifier ce qui relève ou non de la communication violente : « Quand ma fille m'interrompt dans mon propre travail, ça m'arrive de lui répondre sèchement : fiche-moi la paix, tu me casses les pieds... À votre avis, est ce que l'on peut dire ici que je suis dans une communication non violente ? » L'exemple fait réagir et un brouhaha s'installe, puis Mme S. se lance : « mais tout le monde peut parler comme ça quand on est énervé ». Une autre abonde : « oui, elle ne fait rien de mal, juste elle lui dit qu'elle peut pas ! » L'intervenante reprend ces premières remarques ainsi : « et oui... quand on parle comme cela, on ne fait rien de mal, c'est vrai. Mais pour ma fille, qui attend que je parle avec elle, c'est violent : ce que l'on ressent soi et ce que l'autre ressent n'est pas pareil ». Après d'autres échanges sur la communication avec les enfants, l'intervenante passe un film sur un enfant battu. Elle propose en binôme un travail sur comment trouver d'autres manières d'exprimer son agressivité sans passer par des actes violents. Dans le partage des idées, Mme S. n'y tient plus et explose : « mais là, vous nous dites que c'est mal ou quoi ? Moi, vraiment je le dis, c'est vrai je peux donner une tape parfois, pas forte, mais je suis obligée, quand je suis prise avec les petites (elle a des jumelles de 8 mois et deux autres enfants de 3 et 5 ans) et que les deux en profitent pour faire des bêtises, et bien ça part des fois, pas fort, mais je suis obligée ». Au fur et à mesure du déroulement de cet atelier, Mme S. et avec elle, deux ou trois autres femmes contestent le point de vue de l'intervenante, se sentant mises en cause dans leurs pratiques éducatives. La référente famille reprendra la main sur la conclusion de cette séance en soulignant que « l'important, même si l'on tape, c'est de rester conscient de ses actes ». (Observation, GES, atelier parentalité).*

Dans cette séance, la visée pédagogique de l'intervenante est claire : faire apprendre aux mères d'autres pratiques éducatives, avec un implicite de comportements éventuellement violents ou mal traitants avec leurs enfants. Cependant s'adressant à ces femmes sans connaissance réelle de leur situation, ces apprentissages sont rejetés, alors même que l'intervenante les propose sans chercher à les imposer ou à culpabiliser ces femmes. Mais dispensés en quelque sorte « hors cadre » à ces mères, ces apprentissages deviennent inaudibles, alors que d'être témoin d'autres manières de s'occuper des enfants et d'en voir les effets, sans intentions pédagogiques, peut être modélisant.

Au total, ces processus d'imitation-modélisation entre mères et professionnelles ne sont pas seulement d'ordre cognitif mais d'ordre social et affectif (Wynnikamen, 1990). C'est sur le fond d'une affection et des

émotions positives partagées pour les enfants que les mères peuvent « se reconnaître » dans des pratiques professionnelles plus ou moins différentes de leurs propres manières de faire, des pratiques dont elles ont été témoins *de visu*. Ce sont elles qui leur donnent aussi une légitimité à agir d'une manière analogue avec leur enfant, indépendamment du fait qu'elles peuvent être revêtues de la légitimité que confère leur statut social de « professionnelles ». En somme, ces « transitions de parentalité » (Alberola *et al.,* 2023), ne peuvent pas opérer par des injonctions faites aux mères, ni même par des conseils qui seraient détachés des situations vécues. Elles ne sont pas non plus synonymes d'une conversion radicale des mères à de nouvelles pratiques éducatives, même si elles ouvrent la possibilité d'une autre normativité du rapport à l'enfant (Bouve, 1999). Elles passent surtout par des apprentissages informels, dont les visées sont très pragmatiques, s'agissant de savoir comment s'y prendre pour tel ou tel enfant, sur la base des conséquences de ces pratiques professionnelles sur l'enfant lui-même (son plaisir ou son obéissance, par exemple). Elle demande aussi une certaine réciprocité des rapports où professionnelles et mères ont à apprendre les unes des autres, de concert, sans jamais pour autant s'uniformiser dans une seule et même « communauté de pratique » (Wenger, 2005).

CONCLUSION

S'inscrivant dans un contexte où la « flexibilité » des modes d'accueil et d'éducation des jeunes enfants est devenue un nouvel impératif, mis à la hauteur des exigences d'accessibilité et de qualité (HCFEA, 2023c), notre recherche sur des modes d'accueil ponctuel apporte un éclairage inédit sur les enjeux actuels des politiques petite enfance, en particulier quand elles visent plus spécifiquement les milieux populaires et précaires. Les lieux enquêtés apparaissent nettement comme une forme d'externalisation de la garde des enfants qui ne permet pas la conciliation entre vie familiale et vie professionnelle des mères. En revanche, elle répond à de fortes attentes des parents relatives à la socialisation et au développement des jeunes enfants. En leur présence, le projet d'emploi ou de reprise d'une activité professionnelle des mères rencontrées est le plus souvent différé, manière de répondre à une double injonction : maternalisme et émancipation (Desrue *et al.,* 2023). En ce sens, malgré le terme de « garde », intégré dans ceux de « halte-garderie » et de « garderie éphémère », il s'agit moins ici d'externaliser la garde des enfants pour permettre l'activité professionnelle des mères, que d'un accueil de l'enfant et de ses parents. Cette visée du bien de l'enfant, partie prenante de sa famille, s'inscrit ainsi dans une évolution au long cours qui consacre le terme d'accueil en lieu et place de celui de garde des enfants.

Nul doute, même si ce n'est pas le seul facteur de cette évolution, que les transformations de l'école maternelle contribuent fortement à ces attentes, en accentuant les exigences de préparation à une scolarisation désormais obligatoire dès l'âge de 3 ans (Garnier, 2020). Si au début des années 70, l'analyse de Chamboredon et Prévot (1973), impute la fréquentation croissante de l'école maternelle à une demande de garde liée à l'extension de l'emploi féminin, mais aussi à une demande d'éducation et de socialisation, c'est cette dimension centrée sur les enfants qui paraît aujourd'hui prioritaire pour une large part des familles rencontrées. Pourtant, sur nos terrains d'enquête, elle ne va pas sans le souci des professionnelles d'un accueil global, en termes d'insertion sociale et de soutien éducatif des mères, encore et toujours placées en première ligne pour s'occuper des enfants. Il semble également que les conceptions de la petite enfance soient moins déclinées en termes de « spontanéisme » enfantin (Chamboredon, 1975) que d'une indispensable socialité élargie très vite au-delà de la sphère familiale. Elles valorisent les tout premiers apprentissages des enfants qui sont ceux de sa séparation avec sa famille (sa mère) et ses capacités d'adaptation à une vie en collectivité. Tout se passe comme si au souci de libérer les enfants des pressions sociales au profit de leur « spontanéité », analysé par Chamboredon il y a près de 50 ans, avait succédé l'impératif de les armer pour affronter les incertitudes d'un monde toujours plus changeant et incertain, qu'il s'agisse de préparer des mobilités choisies au sein d'une élite socioprofessionnelle cosmopolite ou aux déplacements contraints des familles populaires migrantes.

L'adaptabilité des enfants, leurs capacités à affronter de multiples épreuves, à se forger dans « l'épreuve de soi » (Martucelli, 2006), à traverser différents milieux tout en s'enrichissant des ressources qu'ils offrent, paraissent centrale ici. Non seulement « *Il faut s'adapter* » (Ziegler, 2019), mais il leur faut apprendre à

s'adapter le plus tôt possible : « l'adaptation à la confrontation, c'est bon ça pour elle » (Mère Na., MA). C'est moins l'adaptation à un milieu donné, extérieur à la famille, qui importe en elle-même que les expériences qu'elle suscite et qui pourront être mobilisées dans la confrontation à d'autres milieux et d'autres personnes, enfants et adultes. C'est ainsi sous le signe des exigences d'un « régime flexible » (Sennett, 2023), qui touche tous les domaines de la vie sociale, que notre enquête sur les modes d'accueil ponctuel nous a conduit à placer la question des figures contemporaines de la petite enfance. Ces attendus de flexibilité ne sont ni bons ni mauvais en soi, mais toujours à mettre en regard des transactions entre les enfants et leur environnement matériel et humain. Au reste, ces attentes de flexibilité sont sans doute une manière de conjoindre deux impératifs antagonistes : d'une part, la capacité d'autonomie dont les enfants doivent faire preuve dès le plus jeune âge ; de l'autre, leur vulnérabilité qui appelle à une protection et des investissements éducatifs toujours plus prenants. Figure d'un enfant « capable », ces impératifs englobent aussi bien les figures d'un sujet autonome que celles de ces « *cotton wool kids* » (Bristow, 2014), c'est-à-dire des enfants fragiles, vulnérables, qu'il faut entourer de précautions toujours plus nombreuses. L'adaptabilité a ceci d'irremplaçable qu'elle intègre ces figures antagonistes de l'autonomie et de la sécurité, représentant autant de réponses possibles à des situations et des cadres d'action différents que les enfants ont et seront amenés à affronter.

Ces exigences de flexibilité ressortent également du côté des parents (mères) et des professionnelles. Du côté des parents, leurs enjeux sont très différents selon les milieux sociaux. N'offrant que des miettes de garde, la fréquentation d'un mode d'accueil ponctuel représente souvent une contrainte supplémentaire dans l'emploi du temps surchargé des mères « je fais tout » des milieux populaires (Stettinger, 2018). À l'inverse, elle peut être vécue sur le mode de la souplesse par des mères très qualifiées, possibilité d'un « temps pour soi » (Masclet, 2018). Cette expérience de la flexibilité s'inscrit ainsi dans des rapports au temps socialement très différenciés (Bessin, 1999). Plus décisivement peut-être, elle dépend aussi, pour une partie des mères, d'une forme de lâcher prise sur l'enfant dont témoignent leurs expériences de la séparation : « c'est dur de les laisser en pleurs » (Mère Ah., MA). En ce sens, la flexibilité touche aussi des rapports différenciés à l'enfant, même si nos données ne permettent pas de les indexer à différents milieux sociaux ou culturels ou encore au genre des enfants.

De l'autre côté, les expériences des enfants dépendent pleinement des efforts des professionnelles pour faire œuvre de flexibilité dans leur travail, en lien avec l'autonomie relative des organisations et des projets collectifs dans lesquelles il s'inscrit. Être capable d'accueillir « tout public » demande un sens de l'hospitalité (Derrida et Dufourmantelle, 1997), mais aussi une certaine réciprocité entre une attention portée à la diversité des situations et des pratiques familiales de la part des professionnelles et ce que les mères, de leur côté, peuvent s'approprier des pratiques professionnelles. Cet accueil de la diversité des familles passe par un travail en partenariat et en réseau au sein d'un espace local. Il est relayé par une familiarité des structures avec les habitants, ancrée de longue date dans un quartier ou, comme dans le cas des garderies éphémères, dans le centre social d'un quartier.

Sous des formes à la fois individuelles et collectives, une forte réflexivité s'impose comme norme professionnelle (Rist, 2021), plus encore peut-être ici que dans les modes d'accueil à temps plein. En effet, parce que les familles sont moins contraintes par l'impératif d'une externalisation de la garde à temps plein des enfants ou qu'elles y ont moins souvent accès, s'impose un travail des professionnelles pour « aller vers » ces familles et construire progressivement les conditions de leur confiance. Aussi, s'il y a bien domination des professionnelles sur ces familles, souvent plus précaires que le public des crèches, elle est très largement euphémisée : « La 'manière douce' peut être le seul moyen efficace d'exercer le pouvoir de violence symbolique dans un certain état des rapports de force et des dispositions plus ou moins tolérantes à l'égard de la manifestation explicite et brutale de l'arbitraire » (Bourdieu et Passeron, 1970, p. 32). Le sens des rapports aux familles s'avère ainsi différent : plutôt que d'être soumises aux demandes de parents rendus pour ainsi dire captifs par la nécessité de faire garder leur enfant, ce sont les professionnelles qui ont à s'investir pour « aller vers » eux. Ici aussi la flexibilité peut être synonyme de défis à relever collectivement, plutôt que de contraintes. Comme c'est le cas de Z. (GES), cette flexibilité peut aussi faire écho aux situations sociales des professionnelles, dont les parcours personnels sont parfois marqués par des épreuves, des situations de ruptures voulues ou subies liées par exemple à des changements géographiques... Une connaissance intime ou expérientielle des épreuves vécues par certaines familles peut ainsi faire résonnance avec leur propre situation et dispose sans doute à cet engagement résilient.

Notre recherche fait écho à des travaux menés à l'étranger sur des modes d'accueil analogues, en particulier pour les familles éloignées ou écartées d'un accueil en crèche : au Québec (Bigras *et al.,* 2017) et en Fédération Wallonie Bruxelles (Meys, 2013). Elle partage avec ces travaux un « biais de désirabilité sociale » (Bigras *et al.,* 2017), dès lors que les professionnelles ont à cœur de donner à voir aux chercheuses des pratiques professionnelles largement méconnues dans le monde de la petite enfance et du travail social. Elle souligne également la singularité de ces structures : d'une part, leur forte diversité et leur faible nombre, en déclin en France au profit des multi-accueils ; d'autre part, leurs spécificités largement orientées, comme sur nos terrains d'enquête, vers l'accueil de publics populaires dans la perspective d'un travail global avec les familles, aussi bien social qu'éducatif. Loin d'être exclusivement centrées sur des politiques dites d'activation pour faciliter la mise en emploi des mères, leur démarche touche plus largement leur insertion sociale et les conditions d'une employabilité à long terme, à travers par exemple l'apprentissage du français. Elle s'avère aussi soutenir à ce qui, paradoxalement, est encore loin d'être reconnu comme un travail à part entière : les soins et l'éducation des enfants et, au-delà, un « faire famille » (Berton, 2021).

Dans un contexte où l'attractivité des métiers de la petite enfance est profondément questionnée, notre recherche montre l'intérêt, voire le militantisme, des professionnelles pour ces structures d'accueil quand la flexibilité qu'elles demandent est synonyme de défis à relever collectivement, plutôt que contraintes supportées individuellement. Dans cette perspective, nous avons relevé, en particulier pour la HGM, qu'il s'agit aussi de se distinguer des crèches, figures d'un « travail d'usine », qui n'autoriserait pas un travail « sur mesure » avec les enfants et les familles. D'une manière ou d'une autre, se manifestent ici des écarts vis-à-

vis du travail en crèche, où le travail est jugé plus reposant mais aussi plus routinier et, par la même, autrement fatiguant. Jouent ici un allègement des moments de poly-activité, notamment les repas des enfants qui deviennent alors un moment pour se poser et se concerter, et un taux d'encadrement plus favorable. En même temps, le nombre et la variété des groupes d'enfants qui se succèdent au fil d'une semaine, auxquels s'ajoute la diversité des lieux de travail dans le cas des GE, demandent de leur côté une forte mobilisation des professionnelles.

Enfin, l'ancrage local des modes d'accueil enquêtés, qu'il s'agisse de structures associatives ou coopérative, pose la question de leur pérennité ou, plus exactement, de leur plus ou moins grande fragilité qui tient à leur financement, aux normes institutionnelles ou aux pressions dont ils font l'objet, notamment sur leur remplissage et/ou leurs horaires. À des degrés divers, ils peuvent donner l'impression d'une existence sur le fil, toujours susceptible d'être remise en cause, selon qu'ils bénéficient ou non d'un appui municipal, en regard de l'offre locale d'accueil des jeunes enfants. L'étude de Lhuillier *et al.* (2007) sur le rôle des associations dans le domaine de l'accueil des jeunes enfants n'a pas perdu de son actualité, en particulier sur leur potentiel d'innovation au service de publics précarisés, mais aussi sur leur fragilité en raison de contraintes budgétaires et administratives croissantes sous l'emprise d'un « tournant gestionnaire » (Biegel et Lhuillier, 2016). Dans un contexte marqué par une financiarisation et une marchandisation croissante de l'accueil des jeunes enfants, les acteurs de l'économie sociale et solidaire en appellent à de nouveaux modes de régulation entre le monde associatif et les pouvoirs publics sur les territoires (Collectif Pegase, 2023). À travers la mise en visibilité de leur diversité, notre recherche sur ces terrains fait écho à ce souci de reconnaissance.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Alberola Élodie, Moisset Pierre et Taboury Sylvain, 2023, *Quels sont les besoins des familles en situation de pauvreté en matière d'accueil du jeune enfant et d'aide à la parentalité ?* Rapport final du Credoc pour France Stratégie.

Angeloff Tania, 1999, Des miettes d'emploi : temps partiel et pauvreté, *Travail, genre et sociétés*, n° 1, p. 43-70.

ATD Quart Monde, 2019, *Les lieux d'accueil petite enfance : j'y vais, j'y vais pas ? C'est bon pour moi, c'est bon pour mon enfant ?* Actes des rencontres du réseau Wresinski.

Avenel Cyprien *et al.,* 2017, *L'investissement social : quelle stratégie pour la France ?* Paris, La Documentation française.

Ball Stephen et Vincent Carol, 1998, "I heard it in the grapevine": "Hot" knowledge and school choice, *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 19, n° 3, p. 377-400.

Battagliola, F. ,1999, Des femmes aux marges de l'activité, au cœur de la flexibilité, *Travail, genre, société*, 1/1999, p. 57-77.

Bégout Bruce, 2020, *Le concept d'ambiance*, Paris, Seuil.

Berthomier, N. et Octobre Sylvie, 2020, Réorganisation des temps enfantins à l'entrée en maternelle des enfants de la cohorte Elfe, *Culture Études*, n° 4, p. 1-28.

Berton Fabienne (dir.), 2021, *Faire famille aujourd'hui. Normes, résistances et inventions*, Rennes, PUR.

Bessin Marc, 1999, Le temps, une question de pouvoir, *Mouvements*, n° 2, p. 47-54.

Biegel Audrey et Lhuillier Vincent, 2016, Tournant gestionnaire dans les structures associatives d'accueil de jeunes enfants : vers une remise en cause de la qualité des services, *RECMA*, n° 339, p. 56-69.

Bigras Nathalie, Lehrer Joanne *et al.,* 2017, Préparer les familles vulnérables à fréquenter un service de garde éducatif, *Revue internationale de l'éducation familiale*, n° 42, p. 63-88.

Blavet Thomas, Caenen Yann, Guedj Hélène et Roy Delphine, 2023, Modes de garde et d'accueil des jeunes enfants handicapés : les parents en première ligne, *Etudes et résultats*, Drees, n° 1286.

Bloch Françoise et Buisson Monique, 1998, *La garde des enfants, une affaire de femmes*, Paris, L'Harmattan.

Blöss Thierry et Odena Sophie, 2005, Idéologies et pratiques sexuées des rôles parentaux. Quand les institutions de garde en confortent le partage inégal, *Revue des politiques sociales et familiales*, n° 80, p. 77-91.

Bouyala Nicole et Roussille Bernadette, 1982, *L'enfant dans la vie. Une politique pour la petite enfance*. Rapport au Secrétaire d'État à la Famille, Paris, La Documentation Française.

Boltanski Luc, 1969, *Prime éducation et morale de classe*, Paris, Mouton.

Boltanski Luc et Chiapello Eve, 1999, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard.

Bourdieu Pierre et Passeron Jean Claude, 1970, *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Editions de minuit.

Bouve Catherine, 1999, Confrontation des pratiques éducatives entre familles et crèches collectives, *Recherches et prévisions,* n° 57-58, p. 45-58.

Bouve Catherine, 2007, Choisir un mode d'accueil pour son enfant, des politiques et des acteurs, *in* Fablet Dominique (dir.), *L'éducation des jeunes enfants. Pour de nouvelles modalités d'accueil éducatif*, Paris, L'Harmattan, p. 31-59.

Bouve Catherine, 2022, De la garde à l'accueil. Les crèches françaises de 1945 à 1995, au carrefour d'une redéfinition de leurs normes politiques, sociales et pédagogiques, *in* Caroli, Dorena (ed.), *History of Early Education Institutions in Europe From World War II until the Recent Reforms,* Bologna, Clueb, p. 23-48.

Boyer Danielle, 2005, Modes d'accueil de la petite enfance et précarité, *Revue Empan*, n° 60, 4/2005, p. 91-100.

Bowlby John, 1951, *Soins maternels et santé mentale*, Genève, OMS.

Breviglieri Marc, 2008, Penser la dignité sans parler le langage de la capacité à agir, *in* Payet Jean Paul et Battegay Alain (dir.), *La reconnaissance à l'épreuve : explorations socio-anthropologiques,* Villeneuve d'Ascq, Septentrion, p. 83-92.

Briard Karine, 2017, Continuer, réduire ou interrompre son activité professionnelle : le dilemme des mères de jeunes enfants, *Revue française des affaires sociales*, 2/2017, p. 149-168.

Bristow Jennie, 2014, The double bind of parenting cultures: helicopters parents and cotton wool kids, *in* Lee Ellie (ed.), *Parenting culture studies*, London, Springer, p. 200-215.

Campéon Arnaud, Le Bihan Blanche et Martin Claude, 2005, Expérimentation d'une offre de garde face aux horaires de travail atypiques et flexibles, *Recherches et prévisions*, 80, p. 25-40.

Caroly Sandrine et Clot Yves, 2004, Du travail collectif au collectif de travail, *Formation et emploi*, n° 88, p. 43-55.

Cartier Marie *et al.,* 2021, Allez les pères ! Les conditions de l'engagement des hommes dans le travail domestique et parental, *Travail, Genre, Société*, n° 46, p. 33-53.

Cayouette-Remblière Joanie, 2015, De l'hétérogénéité des classes populaires (et de ce que l'on peut en faire), *Sociologie*, vol. 26, n° 4, p. 58-71.

Chamboredon Jean Claude et Prévot Jean, 1973, Le "métier d'enfant". Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle, *Revue française de sociologie*, vol. 14, n° 3, p. 295-335.

Chamboredon Jean-Claude, 1975, *Le "métier d'enfant" : vers une sociologie du spontané*, Paris, CERI-OCDE.

Champagne Clara, Pailhé Ariane et Solaz Anne, 2015, Le temps domestique et le temps parental des hommes et des femmes. Quels facteurs d'évolution depuis 25 ans ?, *Economie et statistique*, n° 478-480, p. 209-242.

Collectif Pegase, 2023, L'économie sociale et solidaire dans la petite enfance et au grand âge à l'âge néolibéral, *RECMA, Revue internationale de l'économie sociale*, n° 368. https://chaire-ess.univ-gustave-eiffel.fr/fileadmin/contributeurs/Chaire_ESS/N_Special_2022_Cahier_de_la_chaire_ESS-UGEVD.pdf

Collectif Rosa Bonheur, 2019, *La ville vue d'en bas. Travail et production de l'espace populaire*, Paris, Editions Amsterdam.

Coubard Céline et Llobet Elodie, 2021, *Etude d'évaluation Programme premiers pas. Ateliers éveil et langage*. Cabinet Génération & Interstitiel. En ligne : https://e2s.coop/wp-content/uploads/2021/12/2021_Rapport-Eveil-et-Langage_VF-1_compressed.pdf

Costes Laurence et Mounir Hakima, 2019, La petite enfance issue de l'immigration à l'épreuve du centre maternel : la "fabrique de la relation mère-enfant", *Migrations Société*, n° 178, p. 55-68.

Coste Sophie *et al.,* 2013, À la halte-garderie : accueillir la diversité, *in* Rayna Sylvie et Bouve Catherine (dir.). *Petite enfance et participation, une approche démocratique de l'accueil*, Toulouse, Erès, p. 321-332.

Cumming Tamara *et al.,* 2024, Investigating multi-tasking and task rotation as aspects of the complexity of early childhood educators' work, *Early years*, 44(1), p. 1-15.

Darmon Julien, 2010, *Éliminer la pauvreté*, Paris, PUF.

Derrida Jacques et Dufourmantelle Anne, 1997, *De l'hospitalité*, Paris, Calmann-Lévy.

Deshayes Fabien, 2020, Monoparentalité et précarité. L'enfant en compte. Parenté pratique et circulation des enfants dans la pauvreté, *Dossier Études*, n° 211, Cnaf, CRESPPA-GTM.

Desrue Manon, Jeanselme Yoann et Lazzaroni Marie, 2023, L'intervention sociale auprès de mères seules en situation d'hébergement d'urgence. Pratiques et représentations. *Revue des politiques sociales et familiales*, n° 146-147, p. 63-79.

Deville Clara et Reveillere Charles, 2023, Introduction. Temporalités des droits et distance aux administrations. *Sociétés contemporaines*, n° 132, p. 5-20.

Donzelot Jacques et Estèbe Philippe, 1994, *L'État animateur. Essai sur la politique de la ville*, Paris, Esprit.

Dunlop Wendy, 2017, Assistantes maternelles, accueil familial et transitions des enfants, *in* S. Rayna Sylvie et Garnier Pascale (dir.), *Transitions dans la petite enfance. Recherches en Europe et au Québec*, Bruxelles, P. Lang, p. 21-46.

El Karoui Hakim et Klein Olivier, 2022, *L'avenir se joue dans les quartiers pauvres*. Paris : Rapport de l'Institut Montaigne.

Elias Norbert, 1980, La civilisation des parents, *in* Elias Norbert, *Au-delà de Freud. Sociologie, psychologie, psychanalyse,* Paris, La Découverte, p. 81-112.

Eydoux Anne, 2005, Les métiers de la petite enfance à l'épreuve des horaires atypiques. Les leçons des structures expérimentales, *Recherches et prévisions*, n° 80, p. 41-54.

Faircloth Charlotte, 2014, Intensive Fatherhood? The (un)Involved Dad, *in* Lee Ellie (ed.), *Parenting culture studies*, London, Springer, p. 184-199.

Fendler Lynn, 2001, Educating flexible souls: the construction of subjectivity through developmentality and interaction, *in* Hultqvist Kenneth et Dahlberg Gunilla (eds), *Governing the Child in the New Millennium*, New York, Routledge, p. 119-142.

Fleurier C., 2007, Bébé Bus, Souris verte, une structure itinérante multi-accueil, *in* Rayna Sylvie (dir.), *Quel accueil demain pour la petite enfance ?* Toulouse, Érès, p. 181-186.

Francou Quentin, Panico Lidia et Solaz Anne, 2017, De la naissance à l'école maternelle : des parcours de mode d'accueil diversifiés, *Revue française des affaires sociales*, 2017/2, p. 123-147.

Garcia Sandrine, 2011, *De la cause des femmes à la cause des enfants*, Paris, La Découverte.

Garnier Pascale, 1995, *Ce dont les enfants sont capables*, Paris, A.M. Métailié.

Garnier Pascale, 2010, Deux ans après : la maternelle, les parents, les savoirs, *in* Brougère Gilles (dir.), *Parents, pratiques et savoirs au préscolaire*, Bruxelles, P. Lang, p. 73-91.

Garnier Pascale, 2015, L'impératif de "socialisation" : points de vue de parents sur la vie collective des tout-petits, *SociologieS*. http://sociologies.revues.org/5128

Garnier Pascale, 2016, *Sociologie de l'école maternelle*, Paris, PUF.

Garnier Pascale, 2020, L'obligation d'instruction dès l'âge de trois ans : un tournant dans l'histoire de l'école maternelle en France, *Revue Internationale de Communication et de Socialisation,* vol. 7, n° 1-2, p. 1-16.

Garnier Pascale, 2022, La logique des Cités éducatives et les questionnements qu'elles soulèvent, *in La place du petit enfant dans la ville*, Saint Denis, Profession Banlieue, p. 42-51.

Garnier Pascale et Brougère Gilles, 2017, Des tout-petits « peu performants » en maternelle. Ambition et misère d'une scolarisation précoce, *Revue française des affaires sociales,* 2017/2, p. 83-102.

Garnier Pascale, Brougère Gilles, Rayna Sylvie et Rupin Pablo, 2016, *À 2 ans, vivre dans un collectif d'enfants. Crèche, école maternelle, classe passerelle, jardin maternel,* Toulouse, Erès.

Garnier Pascale, Bouve Catherine, Sanchez Carmen et Viné Valin Valérie, 2021, *La « non-demande »: étude sur les besoins d'accueil de la petite enfance non exprimés.* Rapport pour la ville de Saint Denis, mars 2021.

Garnier Pascale, Bouve Catherine, Sanchez Carmen et Viné-Valin Valérie, 2023, "Y'a pas de place pour vous". Formes de non-recours à des modes d'accueil des jeunes enfants en quartiers populaires, *Enfance, famille, génération*, 42 | 2023 [En ligne].

Gazier Bernard, 2008, Flexicurité et marché transitionnel du travail : esquisse d'une réflexion normative, *Travail et emploi*, n° 113, p. 117-128.

Geay Bertrand, 2014, Les relations entre parents et personnels d'accueil de jeunes enfants. La transmission des normes au prisme des rapports entre classes sociales. *Politiques sociales et familiales*, 118, p. 35-44.

Geens Naomi, Roets Griet et Vandenbroeck Michel, 2019, Parents' perspectives of social support and social cohesion in urban contexts of diversity, *European Journal of Social Work*, vol. 22, n° 3, p. 423-434.

Goffman Erving, 2013, *Comment se conduire dans les lieux publics. Notes sur l'organisation sociale des rassemblements*, Paris, Economica.

Hameline Daniel, 1999, Activité, *in* Houssaye Jean (dir.), *Questions pédagogiques. Encyclopédie historique*, Paris, Hachette, p. 7-20.

HCFEA, 2023a, *Accueil des enfants de moins de trois ans : relancer la dynamique,* Paris, Haut comité pour la famille, l'enfance et de l'âge.

HCFEA, 2023b, *Vers un service public de la petite enfance,* Paris, Haut comité pour la famille, l'enfance et de l'âge.

HCFEA, 2023c, *Qualité, flexibilité, égalité : un service public de la petite enfance favorable au développement de tous les enfants avant 3 ans*, Paris, Haut comité pour la famille, l'enfance et de l'âge.

Helfter Clémence et Le Pape Marie Clémence (dir.), 2024, *Les familles monoparentales*. Paris : Cnaf.

Helfter Clémence et Moisset, Pierre, 2024, Agir pour le développement et l'épanouissement des jeunes enfants. Les enseignements de l'étude de huit dispositifs locaux. *Dossier Etude*, n° 234, Cnaf.

Hervault Mario et Godefroy Joseph, 2021, Capital culturel ou capital cognitif ? Une analyse interdisciplinaire de la reproduction des inégalités sociales, *Revue européenne des sciences sociales*, vol. 59, n° 1, p. 199-230.

Hochschild Arlie, 2017, *Le prix des sentiments. Au cœur du travail émotionnel*, Paris, Edition La Découverte.

Holloway Sarah, 1998, Local childcare cultures: moral geographies of mothering and the social organization of pre-school education, *Gender, place and culture*, 5(1), p. 29-53.

Holloway Sarah et Pimlott-Wilson Helena, 2014, 'Any advice is welcome isn'it ?' Neoliberal parenting education, local mothering cultures and social classes, *Environment and Planning*, 46, p. 94-111.

Hughes Everett, 1996, *Le Regard sociologique. Essais choisis*, Paris, Éditions de l'EHESS.

Hurtig Marie Hélene (2019). La PSU 2014, des effets paradoxaux et la perte du sens du métier ? *in* Moisset Pierre (dir.). *Accueillir la petite enfance : le vécu des professionnels*, Toulouse, Érès, p. 75-100.

IGAS, 2023, *Qualité de l'accueil et prévention de la maltraitance dans les crèches,* Paris, Inspection générale des affaires sociales.

Insee (2022), *Femmes et hommes, l'égalité en question*. https://www.insee.fr/fr/statistiques/6047805

Janner-Raimondi Martine, Blanchard Christophe, Sanchez Carmen et Vine-Vallin Valérie, 2020, *Prévention Précoce et ParentalitéS*. Rapport de recherche, Université Sorbonne Paris Nord ⟨hal-03931549⟩.

Jupp Eleanor, 2012, Parenting policy and the geographies of friendship: encounters in an English Sure Start Children's Centre, *in* Kraftl Peter, Horton John et Tucker Faith (eds), *Critical geographies of childhood and youth*, Bristol, Polity Press, p. 215-229.

Kaufmann Jean Claude, 1996, *L'entretien compréhensif*, Paris, Nathan.

Keller Hélène, 2019, La théorie de l'attachement : réalité ou fiction ? *in* Pierrehumbert Blaise (dir.), *L'attachement aujourd'hui : parentalité et accueil du jeune enfant*, Paris, P. Duval, p. 65-87.

Kitzmann Morgan, 2018, Les grands-parents, un mode de garde régulier ou occasionnel, *Etudes et résultats*, n° 1070, Drees.

Kjorholt Anne et Qvortrup Jens (eds.), 2012, *The modern child and the flexible labour market*, London, Palgrave Macmillan.

Landour Jeanne, 2020, *Sociologie des Mompreneurs*, Villeneuve d'Ascq, Septentrion.

Lahieyte Lilian, 2021, La promotion paradoxale d'une féminité active. Construction sociale des rapports à l'emploi chez les mères seules accompagnées au titre du revenu de solidarité active, *Socio-économie du travail,* n° 9, p. 21-49.

Lhuillier Vincent, Fraisse Laurent et Petrella Francesca, 2007, Les associations dans la régulation locale de la petite enfance : acteurs de réduction ou de renforcement des inégalités d'accès à l'accueil ? *in* Collectif, *Approches institutionnalistes des inégalités en économie sociale*, *Tome 2,* Paris, L'Harmattan, p. 25-42.

Lucas Héloïse et Revillard Anne, 2025, Identifier et expliquer les effets de l'animation de la vie sociale. Rapport d'évaluation, *Dossier d'étude*, n° 236, Cnaf.

Martin Claude, 2014, *« Être bon parent ». Une injonction contemporaine,* Rennes, Presses de l'EHESP.

Martuccelli Danilo, 2006, *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*, Paris, A. Colin.

Maruani Margaret, 1996, L'emploi féminin à l'ombre du chômage, *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 115, p. 48-57.

Maruani Margaret (dir.), 2018, *Je travaille donc je suis. Perspectives féministes*, Paris, La Découverte.

Masclet Olivier, 2018, « C'est mon moment ». Le temps pour soi des ouvrières et des employées, *Travail, genre et société*, n° 39, p. 101-119.

Meys Aurélie, 2013, *Une diversité d'accueil pour une diversité de pauvretés. Neuf haltes-accueil en Fédération Wallonie Bruxelles*, Rapport pour la Coordination des haltes-accueil de la communauté francophone.

Milcent Valentine, 2023, Crèches solidaires et garderies éphémères face à la précarité sociale des familles, *Empan*, n° 129, p. 67-74.

Millei Zsuzsa et Alasuutari Maarit, 2016, Binds of Professionalism: Attachment in Australian and Finnish Early Years Policy, *in* Peterson Eva et Millei Zsuzsa (dir.), *Interrupting the Psy-Disciplines in Education*, London, Palgrave Macmillan, p. 33-57.

Mony Angélique, Chiasson-Roussel Marianne et Lacharité Carl, 2024, Revue de littérature grise sur les besoins atypiques de garde, *in* Zaouche-Gaudron Chantal *et al.* (dir.) *L'enfant dans son environnement,* Toulouse, Erès, p. 111-120.

Mozère Liane et Jonas Irène, 2011, « *On 'garde' des vaches mais pas les enfants...* ». *Paroles d'auxiliaires de puériculture en crèche,* Toulouse, Erès.

Neuville Elsa, 2023, « *Quand j'étais mère de famille » : inventions collectives autour de l'accueil des enfants d'âge préscolaire. France*, 1968-1981. Thèse pour le doctorat en histoire, université de Lyon.

Odena Sophie, 2012, Travailler en crèche : un choix par défaut et une hétérogénéité des professions source de tensions. *Politiques sociales et familiales*, n° 109, p. 23-33.

Odena Sophie, Daune-Richard, Anne Marie et Petrella Francesca, 2009, Les professions et leur coordination dans les établissements d'accueil collectifs du jeune enfant : une hétérogénéité source de tensions au sein des équipes, *Dossier d'Etude*, n° 121, Cnaf, Lest-Cnrs.

OCDE, 2024, *Education at a glance*, Paris, Organisation pour la coopération et le développement économique.

Onape, 2023, *L'accueil du jeune enfant en 2022,* Paris, Cnaf (Observatoire national de la petite enfance).

Passeron Jean-Claude et Revel Jean-François (dir.), 2005, *Penser par cas*, Paris, Editions EHESS.

Paugam Serge, 2023, *L'attachement social. Formes et fondements des sociétés humaines*, Paris, Seuil.

Pierrehumbert Blaise, 2020, *L'attachement en questions,* Paris, O. Jacob.

Pitrou Anne, 1992, *Les solidarités familiales. Vivre sans famille ?* Toulouse, Privât.

Pirard Florence et Razy Élodie (dir.), 2024, *La petite enfance au défi du genre en contexte interculturel. Synthèse*, Bruxelles, ONE Academy.

Raes An, Piessens An et Willockx Dietlinde, 2021, *Flexibilité et modes de garde*. Rapport du projet PACE (Providing Access to Childcare and Employment), Gand et Anvers. En ligne : https://www.mechelen.be/flexibilite-et-modes-de-garde (consulté le 8 mai 2024).

Rayna Sylvie et Garnier Pascale (dir.), 2017, *Transitions dans la petite enfance. Recherches en Europe et au Québec*, Bruxelles, P. Lang.

Rehany Nicolas, 2010, Classes populaires et capital d'autochtonie. Genèse et usages d'une notion, *Regards sociologiques*, n° 40, p. 9-26.

Rist Barbara, 2021, L'avènement du parent réflexif. Conclusion, *in* Berton Fabienne (dir.), *Faire famille aujourd'hui. Normes, résistances et inventions*, Rennes, PUR, p. 59-82 et 150-156.

Rogoff Barbara, 2003, *The Cultural Nature of Human Development*, Oxford, Oxford UP.

Rogoff, Barbara *et al.,* 2007, Développement des répertoires culturels et participation des enfants aux pratiques quotidiennes, *in* Brougère Gilles et Vandenbroeck Michel (dir.). *Repenser l'éducation des jeunes enfants*, Bruxelles, P. Lang, p. 103-138.

Ruffiot Amédine, Candiago Philippe et Moreira Marina, 2012, Les publics des EAJE. Logiques et conditions d'accès des familles en difficultés, *Politiques sociales et familiales*, n° 109, p. 94-100.

Samuel Olivia, Paillet Anne et Brugeilles Carole, 2023, Qui s'occupe des nourrissons ? Cumuls de charges et pouvoirs d'évitement chez les pères et les mères de la cohorte Elfe. https://hal-sciences/hal-04087508

Sanchez Carmen et Viné-Vallin Valérie, 2023, Accompagner la parentalité au Chêne Pointu et Chêne étoile : entre normalité, normativité et normalisation, *Phronesis*, n° 202, p. 25-36.

Schiettecat Tineke, Roets Griet et Vandenbroeck Michel, 2016, What families in poverty consider supportive: welfare strategies of parents with young children in relation to (child and family) social work, *Child and Family Social Work*, vol. 22, n° 2, 689-699.

Schultz Alfred, 1987, *Le chercheur et le quotidien. Phénoménologie des sciences sociales*, Paris, Méridiens Klincksieck.

Sennett Richard, 2023 (1998), *Le travail sans qualité. Les conséquences humaines de la flexibilité*, Paris, A. Michel.

Séverac Nathalie, 2024, La vie aux Lucioles. Participation et inclusion des parents dans l'accueil de leur enfant au multi-accueil Les Lucioles, *Dossier d'étude*, n° 235, Cnaf.

Simonetti Élodie, 2023, Mon père, c'est ma tante. Réflexions interculturelles en halte-garderie municipale. *Enfance & psy,* n° 98, p. 175-181.

Stiegler Barbara, 2019, *"Il faut s'adapter". Sur un nouvel impératif politique*, Paris, Gallimard.

Stettinger Vanessa, 2018, Mères "je fais tout", des pratiques éducatives en tension, *Travail, genre et société*, n° 39, p. 83-99.

Ulmann Anne Lise, 2012, Le travail émotionnel des professionnelles de la petite enfance, *Politiques sociales et familiales*, n° 109, p. 47-57.

Ulmann Anne Lise, 2013, Le travail en crèche à partir de l'invisible, *Nouvelle revue de psychosociologie*, vol. 15, n° 1, p. 193-206.

Ulmann Anne Lise et Odena Sophie, 2020, La catégorisation au cœur de l'activité avec des tout-petits. Manières de dire et manières de faire le travail dans les crèches, *Revue des politiques sociales et familiales*, n° 136-137, p. 24-37.

Ulmann Anne Lise, Odena Sophie, Garnier Pascale, Sanchez Carmen et Bouve Catherine, 2025, Temps et vie quotidienne en établissement d'accueil des jeunes enfants (EAJE). Étude ethnographique au sein de quatre crèches, Dossier d'Étude, n° 237, Cnaf.

Urban Mathias, Vandenbroeck Michel, Van Laere Katrien, Lazzari Ariana et Peeters Jan, 2012, Towards competent systems in early childhood education and care. *European Journal of Education*, vol. 47, n° 4, p. 508-526.

Vandenbroeck Michel (dir.), 2017, *Constructions of neurosciences in early childhood education*. London, Routledge.

Villac Michel (dir.), 2019, *Proposition pour développer des solutions ponctuelles et durables de garde d'enfants pour les demandeurs d'emploi et les nouveaux embauchés,* Rapport de mission, HCFEA.

Wenger Etienne, 2005, *Théorie des communautés de pratique*, Québec, PU Laval.

Viné-Vallin Valérie et Sanchez Carmen, 2022, Quelle(s) approche(s) de la parentalité face à la précarité sanitaire et sociale dans les quartiers ? *Éducation, Santé, Sociétés*, vol. 9, n° 2, p. 85-103.

Wittgenstein Ludwig 1961, *Tractatus logico-philosophicus, suivi de Investigations philosophiques*, Paris, Gallimard.

Winnikamen Faïda, 1990, *Apprendre en imitant ?*, Paris, Puf.

Wulf Christophe, 2003, Le rituel : formation sociale de l'individu et de la communauté, *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n° 31, p. 65-74.

Zaouche-Gaudron Chantal, 2017, *Enfants de la précarité*, Toulouse, Érès.

Zaouche Gaudron Chantal *et al.,* 2021, *Petite enfance : l'accueil du jeune enfant en situation de pauvreté*, Paris, Cnaf - La Documentation française.

Ziegler Barbara, 2019, « *Il faut s'adapter ». Sur un nouvel impératif politique*, Paris, Gallimard.

Zimmermann Bénédicte, 2006, Dire la flexibilité. Entre performance et implication de soi, *Mots. Les langages du politique*, n° 82, p. 95-109.

Zucker Lynne, 1986, Production of trust: Institutional sources of economic structure, *Research in organizational behavior*, n° 8, p. 53-111.

ANNEXE
ENTRETIENS AVEC LES PROFESSIONNELLES ET LES PARENTS

1. GARDERIES ÉPHÉMÈRES

Tableau des entretiens avec les acteurs locaux et professionnelles des garderies éphémères

Acteurs locaux GEN	Personnels Scop et Garderies éphémères	Acteurs locaux GES
Dir. Petite enfance de la ville	Dir. Scop	Resp. Bureau de la petite enfance de la ville
Dir. PMI quartier	Responsable GE Scop	Adjointe au maire pour les affaires sociales
Dir. Centre Social (CS)	Responsable GEN (EJE)	Dir. de la PMI de la ville
Référente famille (CS)	Adj. GEN (CAP AEPE)	Dir. Centre Social (CS)
Prof ASL (CS)	Responsable GES (EJE)	Référente famille (CS)
Resp. Laep (CS) et Crèche familiale	Adj. GES (CAP AEPE)	Responsable autre GE (EJE) (sur la ville de la GES)

Tableau des entretiens parents de la garderie éphémère nord

Parents	Enfant et Fratrie	Situation des parents
Mère Ry.	G. 20 mois, GEN 2e année, 3 cycles F = 4 (8, 6, 4 ans, 2 accueillis GEN)	Mère : 41 ans, mariée, au foyer, Maroc (ASL) Père : agent de sécurité, Algérie
Mère Ni.	G. 2 ans et demi, GEN 2e et 3e cycle Fr = 1er enfant	Mère : 28 ans, master en Inde, mariée, Inde (ASL avec emploi informatique, fin de cycle) Père : cadre biotechnologie, Inde (2e génération)
Mère Se.	G. 3 ans, GEN 3 cycles, AEL, Laep Fr = 2 (1 mois)	Mère : 26 ans, mariée, au foyer, Roumanie (*via* Italie) Père : chauffagiste
Mère Mi.	F. 2 ans et demi, 3e cycle Fr = 3 (8 ans, accueilli GEN, et 6 ans)	Mère : 34 ans, mariée, DUT gestion en France, au foyer, Pakistan Inde (2e génération). Père : technicien.
Mère Na.	F. 2 ans, GEN 2e année, 3 cycles Fr = 2 (7 ans, accueilli GEN)	Mère : 28 ans, mariée, au foyer (ASL), Egypte (enseignante). Père : peintre en bâtiment
Mère Li.	F. 2 ans et demi, GEN 3 cycles Fr = 2 (8 ans), enceinte	Mère : 33 ans, mariée, au foyer (ASL), Maroc (*via* Espagne), études secondaires. Père : employé restauration
Mère Lo.	G. 2 ans et demi, GE 3e cycle, AEL et Laep Fr = 1er enfant	Mère : 29 ans, BTS et Licence Art, animatrice auprès d'enfants, en arrêt maternité. Père : ingénieur informatique

Abréviations : ASL (atelier sociolinguistique pour les mères) ; Laep (lieu d'accueil enfant-parent) ; AEL (atelier éveil et langage pour l'enfant accompagné d'un parent).

Tableau des entretiens parents de la garderie éphémère sud

Parents	Enfant et Fratrie	Situation des parents
Mère de A.	F. 2 ans, 2ème cycle 1 jour Fr = 4ème enfant sur 5	Mère : 32 ans, BEP de secrétariat, guadeloupéenne, projet de reprise professionnelle si crèche, ne participe pas à l'atelier parentalité Père : informaticien chez Bouygues.
Mère de C.	G. 3 ans, diagnostiqué autiste, 1er et 2ème cycle, 2 jours Fr = enfant unique	Mère : 24 ans, sans étude, sénégalaise, travail avant sa venue en France (il y a 4 ans) dans une entreprise familiale, participe à l'atelier parentalité Père : sénégalais, en France depuis son adolescence, employé d'entretien ferroviaire
Mère de AH.	G. 2,5 ans, adressé par la PMI, 2ème cycle, 1 jour Fr = 2 (aîné 8 ans)	Mère : 35 ans, sans profession, marocaine, séparée du père. Le comportement non diagnostiqué de AH empêche la possibilité d'un entretien avec la chercheure. Ne participe pas à l'atelier
Mère de M.	F. 2 ans, 1er cycle 1 jour Fr = 3 enfants (7 et 5 ans)	Famille logée en hôtel social. Quitte la GES en milieu de cycle, ne participe pas à l'atelier parentalité
Mère de R.	F. 2 ans, 1er et 2ème cycle 1 jour	Mère : 29 ans, aide-soignante en hôpital, pendant 4 ans, participe à l'atelier parentalité Père : technicien à l'hôpital
Mère de B.	F. 21 mois, 1er et 2ème cycle, 2 jours Fr = 3 enfants	Mère : 23 ans, sans profession, participe à l'atelier sur la parentalité et aux activités du centre depuis son adolescence Père : au chômage puis en longue maladie
Mère de S.	F. 2 ans, 1er et 2ème cycle, 1 jour Fr = 4 enfants	Mère : 30 ans, sans profession, algérienne, participe à l'atelier sur la parentalité Père : éboueur dans un autre département
Mère de AR.	G. 2 ans, 1er et 2ème cycle, 1 jour Fr = 3 enfants (enceinte)	Mère : 31 ans. sans profession mais pratique la couture à domicile, participe à l'atelier sur la parentalité Père : employé dans la restauration.

2. HALTE-GARDERIE MUNICIPALE

Tableau des entretiens acteurs locaux et personnels de la halte-garderie municipale

Acteurs locaux	Personnels HGM
Cheffe de service petite enfance	Directrice EJE-DESS (2 entretiens)
Chef de service enfance	EJE Terrain
Psychoclinicienne-anthropologue d'une association d'aide ethno-psychologique	Équipe et direction de la HGM
Coordinatrice pédagogique de secteur (puéricultrice)	3 Auxiliaires de puériculture = 3 entretiens individuels
Directrice école maternelle	Agent d'entretien
	Psychologue
	Psychomotricienne
	Focus groupe des petits (EJE, 2 AP, agent entretien)
	Focus groupe des moyens-grands (EJE, 3 AP)

Tableau des entretiens parents de la halte-garderie municipale

Parents	Enfant et Fratrie	Situation des parents
Mère Il.	G. 18 mois 2 (5 ans ; enceinte)	Mère : 36 ans, Algérienne, sans profession Père : Algérien, restauration (au noir) (sans papiers, primo-arrivants)
Mère B.-A.	G. 27 mois Fr = 3 (16 ans, au pays + 9 ans/père, avec sa mère en France)	Mère : 35 ans, Sénégalaise, sans profession (sans papiers) Père : Sénégalais, retoucheur couture (père polygame)
Mère N'S. et M. 2 entretiens	F. 3 ans et 8 mois (N'S.) F. 17 mois (M.) Fr = 7 (17, 14, 12, 7, 5 ans)	Mère : 44 ans, Sénégalaise, sans profession Père : 48 ans, Gambien, agent d'entretien (père primo-arrivant ; famille recomposée)
Mère Iz. et No. 2 entretiens	G. 3 ans (Iz) F. 17 mois (No.) Fr = 3 (7 ans)	Mère : 34 ans, Franco-algérienne, congé parental (contraint), comptable en Cie assurance Père : Franco-Marocain, pôle emploi, en création entreprise (transport routier)
Mère Sh. 2 entretiens	G. 2 ans Fr = 4 (11, 9, 5 ans)	Mère : 38 ans, Algérienne, primo-arrivante, sans profession, en demande de formation Père : Franco-Algérien, livreur
Mère Y. 2 entretiens	F. 20 mois Fr = 3 (3 et 6 ans)	Mère : 27 ans, Algérienne, sans profession (primo-arrivante) Père : Franco-algérien, chauffeur poids lourd
Mère Am. 2 entretiens	F. 18 mois Fr = 2 (5 ans)	Mère : 38 ans, Tunisienne, sans profession Père : Tunisien, serveur et cuisinier
Mère J.	F. 14 mois Fr = 3 (13 ans au pays et 7,5 ans)	Mère : 34 ans, Camerounaise, Coiffeuse afro (au noir) (sans papiers) (famille monoparentale)
Mère M.	F. 21 mois Fr = 4 (19 ans au pays ; 13 ans en placement ASE et 7 ans)	Mère : 38 ans, Philippine, femme de ménage (au noir ; différents employeurs) Père : Philippin, ouvrier (famille recomposée, sans papiers)

3. HALTE-GARDERIE ASSOCIATIVE

Tableau des entretiens acteurs locaux et des professionnelles de la halte-garderie municipale

Acteurs locaux	Personnels Association et Halte-garderie
Directeur du service enfance jeunesse	Responsable de l'association (EJE)
Directrice de la crèche municipale	Responsable adjointe et gestionnaire
Coordinatrice CAMSP	EJE, expérience en protection de l'enfance
Responsable des APP	EJE, Licence pro EAJE
	CAP AEPE en alternance sur la structure

Tableau des entretiens parents de la halte-garderie municipale

Parents	Enfant et Fratrie	Situation des parents
Mère V.	F. 3 ans et demi, maladie chronique, instruction en famille Fr = 2	Mère : 40 ans, séparée depuis naissance, bénéficiaire AAH, sans activité professionnelle Père : handicapé, travaille en ESAT
Mère L.	G. 2 ans Fr : 2 (6 ans, HG de 2 à 3 ans)	Mère : 26 ans, CAP fleuriste, aide à domicile jusqu'à naissance du premier enfant Père : ouvrier BTP, au chômage
Mère A.1 Trésorière HG	G. 2 ans 2 (6 ans, situation de handicap)	Mère : 34 ans, employée, arrêt activité depuis l'annonce du handicap premier enfant Père : CAP maçonnerie, travaille dans BTP
Mère R. Présidente HG	G. 2 ans et demi Fr = 3 (12 et 6 ans)	Mère : 44 ans, professeur des écoles à mi-temps Père : ingénieur informatique, temps partiel 4/5.
Mère P. Salariée HG	F. 2 ans Fr = 2 (7 ans)	Mère : 39 ans, Russe, CAP AEPE, travaille HG depuis 1 an (+1 an alternance) Père : CAP jardinier, au chômage
Mère An.	G. 3 ans et demi Fr = 4 (21, 8 et 6 ans, instruction en famille pour les 3 derniers)	Mère : 43 ans, architecte, activité très partielle depuis naissance du 2ème enfant Père : maitre de conférences

4. MULTI-ACCUEIL

Tableau des entretiens acteurs locaux et professionnelles du multi-accueil

Acteurs locaux	Centre de formation de l'association	Multi-accueil
Responsable PMI	Fondatrice et accueillante Laep	Directrice (EJE) Directrice Adjointe (EJE) EJE terrain
Directrice RAM	Psychologue, formatrice et accueillante Laep	Aux Puéricultrice 1 Aux Puéricultrice 2
Psychologue et EJE du pôle prévention et parentalité	Directrice	Aide éducatrice 1 Aide éducatrice 2 Aide éducatrice 3
Assistante sociale et médiatrice santé du pôle prévention et parentalité	Ancienne directrice et accueillante Laep	

Tableau des entretiens parents du multi-accueil

Parent	Enfant et Fratrie	Situation des parents
Mère Ah. 2 entretiens	F. 2 ans Fr = 3 (7 et 4 ans, accueillis au MA)	Mère : 35 ans, mariée, au foyer, arrêt du travail pour se dédier à l'ainé handicapé Père : entrepreneur
Mère et père de Ta.	G. 3 ans Fr = 3 (10 et 5 ans, accueillis au MA	Mère : 35 ans, mariée, en vue de reprise de travail en TPE familiale Père : gestion de TPE, Turquie
Mère Na. 2 entretiens	F. 3 ans Fr = 2 (ainée et cousin accueillis au MA)	Mère : 32 ans, monoparentale, intérim, Mali 2e génération
Mère Yo. 2 entretiens	G. 3 ans Fr = 3 (2 ans, 2 mois)	Mère : 35 ans, monoparentale, Mali 2e génération, en congé maternité, accueillie MA
Mère No. 2 entretiens	F. 2 ans et demi Fr = 3 (15 ans, accueilli MA, 1 mois)	Mère : 40 ans, mariée, au foyer, originaire Maghreb 2e génération, scolarisation à domicile pour la 1ère Père : développeur web
Père Si.	G. 3 ans Fr = 2 (1 an)	Mère : 26 ans, mariée, originaire de Turquie, au foyer Père salarié, profession inconnue
Mère et frère de So. sans entretien	G. 2 ans et demi Fr = 6 (24, 20, 17, 8, 5 ans, 3e enfant au MA	Mère : 58 ans, monoparentale, agent d'accueil, originaire du Mali, résidant ville voisine
Mère et Père de Ys. sans entretien	G. 2 ans et demi Fr = 6 (17, 7, 6, et 2)	Mère : 46 ans, vie maritale, travail informel, originaire du Mali Père : salarié (profession inconnue)
Père de Cé. sans entretien	F. 2 ans 2020 Fr = 1 (enceinte)	Mère : en formation, commune éloignée Père : salarié (profession inconnue)