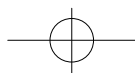
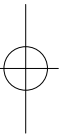
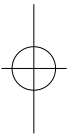
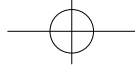


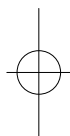
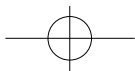
ACCUEILLIR LES TOUT-PETITS OSER LA QUALITÉ



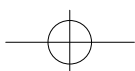
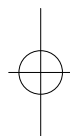
**Un référentiel psycho-pédagogique
pour des milieux d'accueil de qualité**

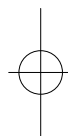
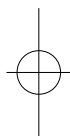
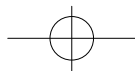
**Fonds Houtman
ONE**





Accueillir les tout-petits Oser la qualité

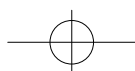


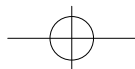


Mise en page: service P.A.O. de l'O.N.E.
Illustration: Dacos

Edition: O.N.E. - Fonds Houtman, 2002.

N° Dépot: D/2002/74.80/4





ACCUEILLIR LES TOUT-PETITS OSER LA QUALITE

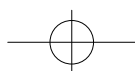
Un référentiel psycho-pédagogique
pour des milieux d'accueil de qualité



OUVRAGE COLLECTIF

GRUPE DE TRAVAIL ET DE RÉDACTION :

Bernadette BAUTHIER,
Inspectrice de l'O.N.E., subrégion Mons-Hainaut,
Philippe BEAGUE,
Psychologue et psychanalyste, Fondation Françoise Dolto,
Marie-Louise CARELS,
Licenciée en Sciences de l'Éducation, chercheuse au Service de Pédagogie générale de
l'Université de Liège, Conseillère chercheuse,
Gilberte CIYMANS,
Licenciée en Politique économique et sociale, Institut De Mot-Couvreur,
Marie-Cécile COLLET-MEUSEN,
Inspectrice de l'O.N.E., subrégion de Liège,
Catherine DAISE,
Psychologue, Psychologie et Pédagogie de la personne handicapée, Université de Liège,
Jacqueline DELBART,
Inspectrice de l'O.N.E., subrégion de Bruxelles,



Anne DETHIER,

Licenciée en Psychologie clinique, ex-chargée de recherches à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education de l'Université de Liège, enseignante à la Haute Ecole Charlemagne de Liège,

Catherine GELEYN,

Sociologue - Ecole de Santé Publique, ULB, Conseillère chercheuse

Claire GHYSDAEL,

Service Formation de l'O.N.E.,

Michèle LADRIERE,

Psychologue, Centre de Santé mentale d'Ixelles,

Marie-Claire MORYOUSSEF,

Psychologue, psychothérapeute, attachée à la consultation prénatale de l'ONE au CHR de la Citadelle à Liège et à l'équipe "Enfance maltraitée",

Jacqueline MUNTEN,

Licenciée en Psychologie, chercheuse au Service de Méthodologie de l'Enseignement de l'Université de Liège,

Denis PENOY

Philosophe et Psychologue, Médecin Sans Frontières,

Florence PIRARD,

Psycho-pédagogue, Assistante au Service de Pédagogie générale de l'Université de Liège,

Marie-Hélène SAUVEUR-DELHAXHE,

Conseillère Pédiatre de l'O.N.E. subrégion de Liège,

Sandra SCIAMA,

Psycho-pédagogue en crèche et formatrice petite enfance,

Hélène SEUTIN,

Psychologue, DASE, O.N.E.,

Myriam SOMMER,

Sociologue, Responsable du Service Etudes de l'O.N.E.,

Dorothy VANDERMEUSE,

Psychologue IMAJE (Intercommunale des Modes d'Accueil pour Jeunes Enfants), Namur,

Gilberte VERVIER,

Psychomotricienne à la crèche de Herstal, Formatrice CEMEA.

Equipe d'animation:

Nathalie MARECHAL et Brigitte MARGANNE de l'asbl Flexigroupe.

Secrétaire de réunion:

Anne-Sophie LENOIR, Licenciée en Sciences de l'Education, Assistante au Service de Méthodologie de l'Enseignement de l'Université de Liège.

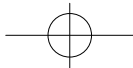
Relecture:

Anne PIRONNET

Coordination scientifique:

Gentile MANNI, Psychologue,

chercheuse au Service de Pédagogie générale de l'Université de Liège.



REMERCIEMENTS

Rares sont les moments où il est possible, en toute confiance, d'énoncer ses repères, ses avancées et, pourquoi pas, ses acquis mais aussi de livrer ses doutes, ses interrogations, ses indignations.

Rares et précieuses sont les occasions où un groupe de professionnels venus d'horizons divers, sont non seulement conviés à partager leurs expériences, leur questionnement mais surtout à mobiliser leurs ressources pour imaginer, construire un ouvrage collectif visant, par la mobilisation des pensées et énergies de chacun, la transformation de pratiques.

C'est un travail de longue haleine et difficile; il exige engagement et continuité.

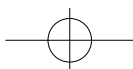
Il suppose des moments de repli, de confidentialité presque mais aussi des ouvertures, un regard extérieur. Nous en avons bénéficié.

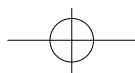
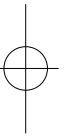
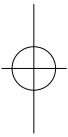
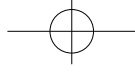
Le groupe de travail et l'équipe d'animation, remercient le Fonds Houtman qui en a assuré les conditions favorables: un intérêt authentique pour le projet, un comité d'accompagnement attentif et confiant, des moyens humains et logistiques. Nous souhaitons témoigner notre reconnaissance aux Professeurs Marc Vaincel, Jacques Delcourt ainsi qu'à Madame Francine Goossens qui, du projet à la publication, se sont engagés dans l'entreprise.

Nous remercions également l'ONE, ses présidentes successives, Mesdames Laloy et Thonon, ainsi que son administratrice générale, Madame Lecleir, pour leur confiance et leur soutien si nécessaires dans cette aventure.

Pour le groupe de travail,

Gentile Manni



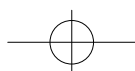


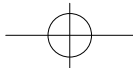


PROLOGUE

La qualité de l'accueil de l'enfant dans les milieux qui lui sont réservés est un objet de préoccupation pour le Fonds HOUTMAN depuis 1989. Parmi les premiers thèmes de recherche-action sélectionnés par le Fonds, figurait en bonne place une forme de "counselling" pédagogique. Deux chercheuses de l'Université de Liège, Mesdames MANNI et CARELS, détenant une expérience reconnue dans le domaine des milieux d'accueil, se sont attelées à développer une recherche-action d'ordre psychopédagogique dans un centre d'accueil de l'Office de la Naissance et de l'Enfance (O.N.E.). Leur travail a rapidement démontré qu'il fallait penser la gestion des institutions d'accueil de l'O.N.E. en termes de bien-être et de meilleur développement de l'enfant. Une telle étude n'avait pas été simple à mener, malgré la compétence et la bonne volonté de chacun dans l'institution: le respect des besoins légitimes des enfants ne coïncidait pas de façon immédiate avec l'intérêt du personnel et des professionnels en charge de l'institution, sans effort de réflexion et de préparation. Cette recherche a cependant produit des résultats concrets ; quantité d'améliorations ont été introduites, allant de la conception et de l'aménagement des lieux à la détermination des moments privilégiés pour l'établissement d'une relation individualisée avec chacun des enfants.

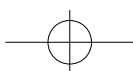
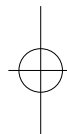
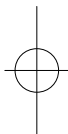
Ces premiers résultats encouragèrent le Fonds HOUTMAN à élargir le champ d'investigation et d'action de l'accueil de jour de la petite enfance. La mobilisation de nombreux milieux d'accueil de l'O.N.E. se clôtura en mars 1995 par un colloque, à l'Université de Liège, intitulé "GRANDIR MALGRÉ TOUT" qui remporta un très vif succès, au niveau national et international. Sur cette lancée, sur base de discussions intenses au sein du Fonds, a émergé l'idée de créer une nouvelle fonction pour les milieux d'accueil, celle de conseiller pédagogique. Un soutien fut dégagé pour mettre en œuvre une recherche, destinée à préciser le profil de cette fonction nouvelle et les moyens d'intégration dans les structures opérationnelles de l'O.N.E. Parallèlement à cette recherche qui s'est étendue sur deux ans et qui s'est soldée par une contribution majeure, le Fonds HOUTMAN, inspiré par l'ardeur des nombreux chercheurs, a acquis la conviction qu'une réflexion plus large s'imposait autour de ce qu'il y a lieu d'entendre par "qualité" des milieux d'accueil et par un accueil de qualité au sein des institutions au service de la petite enfance. Un large groupe de spécialistes et de professionnels de l'enfance ont "planché" pendant deux ans. Ce fut un effort collectif, aboutissant à la publication du présent volume, intitulé "ACCUEILLIR LES TOUT-PETITS. OSER LA QUALITÉ". Le Fonds HOUTMAN se réjouit de cette publication à un moment crucial de l'évolution de la politique de l'enfance en Communauté française de Belgique. Le décret organique du 30 mars 1983 portant création de l'Office de la





Naissance et de l'Enfance a subi une réforme le 26 janvier 1999 qui a entraîné d'importantes modifications dans le domaine de l'accueil de l'enfant. Sans entrer dans trop de détails de nature juridique, signalons que le nouveau décret stipule que "nul étranger au milieu familial de vie de l'enfant ne peut organiser la garde d'enfants de moins de 12 ans sans en faire la déclaration préalable à l'O.N.E." et sans se conformer à un code de qualité de l'accueil arrêté par le Gouvernement de la Communauté française après avis de l'O.N.E. La très grande majorité des services d'accueil d'enfants de moins de 12 ans est donc soumise à l'application du code de qualité. Des projets d'accueil seront mis en œuvre par les milieux et seront évalués. Ces milieux auront la possibilité d'adapter leurs pratiques et de formaliser leur projet d'accueil de manière la plus efficace possible. Le présent manuel, inspiré par le souci d'aider les professionnels des services d'accueil, répond donc à un besoin. Il est un outil et un guide qui servira ceux qui s'en saisiront pour mieux réaliser l'objectif fondamental de la qualité de l'accueil des enfants. Un devoir...

M. VAINSEL
Président du Comité de Gestion
du Fonds HOUTMAN





PRÉFACE

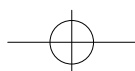
On ne peut que se réjouir de l'entreprise de démarches collectives qui, comme celle-ci, traitent d'un sujet aussi complexe et difficile que celui de la qualité de l'accueil de la petite enfance.

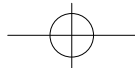
Cette notion de qualité, issue d'autres secteurs que celui de l'accueil, s'est développée, dans les années quatre-vingts, avec la prise de conscience de l'insuffisance criante, quantitative et qualitative, de la garde et de l'éducation des tout-petits dans certains pays riches, tels que les États-Unis ou le Royaume Uni. Par la suite, la préoccupation autour de la qualité de l'accueil de la petite enfance a pénétré la scène internationale via divers réseaux, touchant d'autres pays, tels les pays nordiques, l'Italie, la France. C'est aussi le cas de la Belgique où, en Communauté française, des évolutions positives s'observent depuis une trentaine d'années, avec une accélération récente que rappellent les auteurs de cet ouvrage et auxquels ils ont contribué en tant qu'acteurs, chercheurs, formateurs.

La démarche présentée ci-après se fonde sur la croisée de différents regards, approches théoriques et expériences vécues, permettant de mieux comprendre et transformer la réalité de l'accueil des tout-petits dans des contextes aussi variés que la pouponnière, la crèche ou le domicile de la gardienne. Cette démarche se fonde sur une définition intersubjective et évolutive de la qualité. Elle s'appuie sur l'expression des divers points de vue de ceux qui ont contribué à l'ouvrage. Elle propose à ses destinataires, dans une perspective fédérative, une base pour la réflexion professionnelle et l'élaboration de projets éducatifs.

L'objectif des auteurs de cet ouvrage est de mettre à la disposition du lecteur, sans prétendre l'exhaustivité, un ensemble de savoirs actuels jugés pertinents pour améliorer l'accueil de la petite enfance. Cet objectif est donc louable mais le risque de la prescription est difficile à éviter ("c'est bon pour les bébés"...). L'entreprise est donc délicate et ardue. Dans le cas présent, l'objectif de faire connaître ses acquis pour en faire profiter d'autres, bénéficie à juste titre du croisement des regards sur cette réalité complexe que constitue la qualité de l'accueil des tout-petits et permet l'abord, au fil des chapitres, de plusieurs facettes, telles que le lien, la socialisation, l'activité. Les apports conjoints, que les auteurs ont élaborés dans des secteurs différents (pouponnière/crèche; nourrissons/enfants plus grands; développement affectif/cognitif/social, etc.) et par des approches diverses (cliniques/pédagogiques; etc.), marquent ainsi une avancée remarquable dans le dépassement de la domination d'une approche ou d'un secteur sur les autres.

Je ne peux que saluer, également, la fécondité de la démarche qui lie transmission de savoirs et explicitation des valeurs. Les positions éthiques, qui orientent le cheminement des auteurs et qui fondent leur consensus, sont présentées avec clarté. Le partage d'ob-

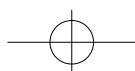




jectifs clairement exprimés quant aux jeunes enfants, à leurs familles, aux professionnels de la petite enfance et à la société en général constitue le cadre dans lequel les pratiques sont ici interrogées, les connaissances discutées et la qualité des milieux d'accueil définie. Je souscris, du reste, aux positions affichées qui s'inscrivent dans les acquis des évolutions sociétales récentes ainsi que dans une perspective progressiste qui mise sur l'homme et sur ses talents: celles des jeunes enfants malgré leur fragilité, des parents malgré les difficultés qu'ils peuvent rencontrer, des professionnels malgré l'insuffisance actuelle de leur spécificité. Une telle optique conduit à axer davantage la réflexion, et donc les efforts, sur les contextes favorables à l'actualisation de ces potentialités, infantiles, parentales, professionnelles, souvent cachées. Un ensemble d'expériences, le montrent bien, et les auteurs de cet ouvrage s'y réfèrent largement. C'est le cas du travail du Dr. E. Pickler, de ses collaborateurs et successeurs, à Loczy, en Hongrie, qui fournit la preuve, depuis plusieurs décennies, que certaines conditions précises permettent le développement satisfaisant de l'individu même dans le cas extrême du placement à temps plein en pouponnière. C'est le cas, également, de psychopédagogues pionnières, en France, telles qu'I. Lézine ou M. Stambak et son équipe du Cresas, qui ont fait un pari positif sur l'accueil collectif en crèche et montré les ressources propres des groupes de jeunes enfants.

Le lien inextricable entre recherche de qualité et recherche d'équité est ici posé. Je voudrais, à mon tour, insister avec force sur ce point. Que signifierait et qu'impliquerait l'amélioration de la qualité de vie pour certains enfants dans les milieux d'accueil (voire dans certains milieux d'accueil) si l'on ignorait le sort des autres, si ce n'est une aggravation des inégalités que l'on sait scandaleusement opérantes dès la naissance? Les études sur la pauvreté montrent, en effet, que sont touchés, en premier et dans tous les pays, les jeunes et en particulier les enfants de moins de trois ans dans les quartiers dits en difficulté. Aussi, la recherche d'UN ACCUEIL DE QUALITÉ POUR TOUS doit être clairement posée au préalable. Et, dans cet ouvrage, elle l'est. À cet égard, il me paraît important d'observer les avancées que rendent possibles les politiques visant un accueil global de la petite enfance, c'est-à-dire de tous les enfants et pas seulement de ceux qui ont besoin d'être gardés, et de souligner la pertinence de certaines innovations, telles que les structures intermédiaires entre la famille et l'école maternelle ("nouvelles typologies" italiennes, "lieux d'accueil parents-enfants" français, "centres d'excellence" anglais, par exemple).

Cet ouvrage, qui place l'enfant au coeur du questionnement et cherche à définir les conditions qui peuvent améliorer son accueil, vise la professionnalisation des divers personnels concernés (la puéricultrice, la gardienne, etc.). Il pose la question de la spécificité de leur travail. Je soutiens la position des auteurs quant à la notion de "substitut maternel" qui n'a pas facilité la construction de l'identité professionnelle des personnels de la petite enfance. Puisque le terme "accueil" remplace, avec bonheur, celui de "garde", ces personnels sont nommés "accueillantes". Cette dénomination a l'avantage d'être fédératrice, en mettant en avant la dimension relationnelle du travail. Sans nul doute, il est à préférer au terme de "soignante", trop ambigu en raison de la polysémie du terme "soin". Même si l'on s'accorde pour axer sa signification du côté du "prendre soin", le glissement inévitable vers le "soigner" fait peser le risque d'une coloration hospitalière sur ces milieux, reconnus comme des "lieux de vie et d'éducation". Pour dynamiser la



recherche d'une authentique spécificité des milieux d'accueil et du travail de leurs personnels, il me paraît nécessaire d'éviter toute dénomination s'inscrivant "en creux" d'autres sphères (maternelle, médicale ou scolaire), au risque d'inhiber une large partie des potentialités des professionnels. Le terme "accueillante" constitue une avancée certaine puisqu'il permet de dépasser les connotations réductrices des autres dénominations, mais il est fort dommage qu'il ne renvoie pas spécifiquement à la population concernée ni n'évoque la qualité éducative de la relation particulière aux jeunes enfants.

Je ne sais s'il est possible de trouver une meilleure dénomination, mais je suis convaincue qu'il importe d'avancer dans la construction d'une définition "en plein" du travail d'accueil des jeunes enfants (nourrissons et plus grands), d'une identité davantage affirmée chez les accueillantes et donc plus sécurisante, et de repères mieux ancrés dans les réalités propres aux milieux d'accueil qui, s'ils partagent certains aspects communs avec le milieu familial, hospitalier ou scolaire, ne sont réductibles à aucun d'entre eux. Parmi les diverses voies qui peuvent être envisagées, celle qui met l'accent sur le jeu, activité fondamentale de l'enfant, me paraît judicieuse pour spécifier les compétences éducatives des divers professionnels chargés non seulement de la petite enfance mais aussi d'enfants plus âgés durant les temps périscolaires, et éviter l'écueil d'un infléchissement trop marqué par les modèles extérieurs, qu'ils soient thérapeutiques, scolaires ou familiaux. C'est pourquoi l'association entre la notion d'"accueillante" et celle de "projet éducatif", présentée dans l'ouvrage, me paraît particulièrement porteuse. Le chapitre consacré au projet éducatif est court car, l'intention des auteurs n'est pas de proposer de modèle ni de donner des recettes. Il invite les acteurs et leurs accompagnateurs à prendre des initiatives qui aient du sens en fonction de leurs propres acquis, questions et réalités de terrain, et à piocher des éléments proposés à leur réflexion dans les autres chapitres mais aussi ailleurs. Certaines réalisations, en Belgique comme à l'étranger, reconnues pertinentes au regard des objectifs de qualité et d'équité laissent, en effet, entrevoir un ensemble de possibles, à comprendre, bien entendu, comme des étapes d'une réflexion en cours, inscrites dans un contexte culturel local. La connaissance de ces possibles peut, me semble-t-il, faciliter le dépassement de certaines craintes et résistances, la déprise d'idées reçues et l'engagement dans la nouveauté.

Ces expériences montrent que l'implication effective des personnels dans la construction de leurs propres projets éducatifs constitue un élément majeur dans l'acquisition de compétences professionnelles spécifiques. La clarification des rôles qui s'ensuit facilite alors le déploiement d'une relation éducative où le réfléchi et le spontané s'enrichissent mutuellement. La force de tels projets réside dans un travail d'équipe fondé sur une dynamique d'échanges équilibrés au sein d'une démarche d'expérimentation collective, que mentionnent les auteurs de l'ouvrage. Une transformation effective des pratiques vers plus de qualité peut alors être attendue et déboucher sur l'élaboration de connaissances psychopédagogiques inédites. De plus, envisager l'enfant dans sa globalité implique, au niveau du projet, la prise en compte et la recherche de satisfaction de tous ses besoins. Il est évident, comme le font les auteurs, d'insister avant tout sur la sécurité affective, qui est à la base de tout développement, et indispensable de penser simultanément à l'organisation des activités ludiques. Judicieusement pensées, elles contribuent à l'établissement de cette sécurité. Une attention toute particulière doit donc être accordée, à mon avis, à l'articulation étroite entre les moments de soins et les

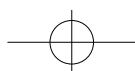


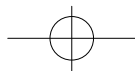
moments de jeu qu'il s'agit de penser dans une vision d'ensemble. Je souscris entièrement à la mise en garde des auteurs contre tout forcing cognitif ou toute forme d'activisme, tout en mettant en garde, également, contre les moments, sous-estimés, d'ennui ou d'attente contraints, responsables de bien des difficultés (agressivité, morsures, etc.) qui se trouvent réduites si les enfants ont quelque chose de passionnant "à se mettre sous la dent"... Des pistes particulièrement intéressantes sont à chercher du côté d'activités partagées de découverte et d'invention ou d'éveil culturel, notamment, qui reposent sur les initiatives spontanées des enfants et un principe de gratuité. Les moments agréables, qui s'ensuivent, permettent aux enfants d'exercer pleinement les mécanismes de base de leur pensée, de découvrir le plaisir du fonctionnement mental et de développer une plus grande confiance dans leurs propres capacités. L'important est alors de veiller à la mise en place de situations qui prennent en compte l'ensemble des enfants accueillis et facilitent l'établissement de relations personnalisées avec chacun d'entre eux.

L'ouverture des projets éducatifs à d'autres professionnels (gardiennes invitées à participer au projet éducatif de telle crèche, par exemple) et le partenariat avec d'autres professionnels (artistes, bibliothécaires, enseignants, etc.) est une piste supplémentaire qui s'avère pouvoir enrichir la qualité des projets et introduire plus d'équité (rompre l'isolement des gardiennes, par exemple). L'accompagnement et la mise en cohérence des projets constituent, également, des éléments importants, de même que leur affichage qui favorise la prise de recul des adultes, le renforcement des liens entre eux et la reconnaissance de leur travail. La création de professionnels de l'accompagnement en Belgique, où les milieux d'accueil et l'école maternelle relèvent du même ministre, ouvre des perspectives fécondes en direction de projets inter-institutionnels, pouvant mêler des professionnels de la santé, de l'accueil et de l'école. De tels projets, qui exigent et produisent une estime réciproque chez les divers partenaires, et dans lesquels la question de la participation des parents est à réfléchir, indiquent des évolutions intéressantes dans le métissage de cultures professionnelles qui renforce l'identité de chacun.

Bien que l'actualité se charge de rappeler trop souvent la barbarie qui peut opérer dans les divers groupes humains, institutionnels comme familiaux, les idées et les pratiques font néanmoins leur chemin vers plus de qualité et d'équité dans les milieux d'accueil. Cet ouvrage propose d'accélérer la cadence et invite tous ceux qui sont concernés par l'accueil des enfants à s'investir dans des projets éducatifs de qualité, c'est-à-dire à co-construire des pratiques nouvelles dans une perspective intégrative qui accorde aux personnels des milieux d'accueil une posture d'auteurs de leurs projets, et à leurs responsables, accompagnateurs et formateurs, un rôle fondamental dans l'organisation de conditions optimales qu'exige un accueil de qualité et que les décideurs ne sauraient sous-estimer. Je ne peux donc qu'encourager le plus grand nombre à la lecture de cet ouvrage particulièrement riche et stimulant pour la réflexion et l'action sur le terrain. OSONS ENSEMBLE la prolonger pour davantage de qualité et d'équité!

Sylvie Rayna
Cresas-Institut National de Recherche Pédagogique
Paris, 7 mai 2001

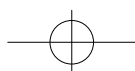
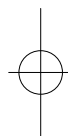
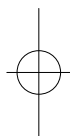


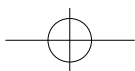
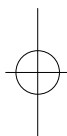
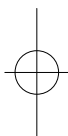
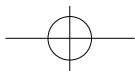


EN GUISE D'INTRODUCTION



“BANDE ANNONCE”







QUI SOMMES-NOUS?

Grâce à l'appui du Fonds Houtman, une trentaine de professionnels de tous horizons ont travaillé pendant un an pour dégager les idées essentielles d'un accueil de qualité dans les lieux ouverts aux enfants de 0 à 3 ans. Ce référentiel sera, nous l'espérons, un outil de réflexion et de travail pour les professionnels qui ont fait de l'accueil leur mission.

Ce petit texte est en quelque sorte la Bande-Annonce du "Référentiel". Il rassemble en quelques pages ce qui nous est apparu comme fondamental et qui pourrait être le trait d'union entre les parents, les enfants et les professionnels.

Le départ d'une conversation, en quelque sorte, autour d'une situation toujours exceptionnelle: confier un enfant tout petit à des personnes étrangères à la famille qui, plusieurs heures par jour ou parfois nuit et jour, en assument la responsabilité.

AMIS LECTEURS! UN MOT!

Les réflexions que nous vous livrons ont été longuement débattues, discutées, remises en question, approuvées et ce sur base d'un travail de terrain, de recherches, d'études, d'apports scientifiques divers.

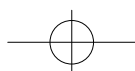
Le risque était d'en faire un pensum, ennuyeux, illisible.

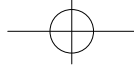
Nous avons voulu éviter que le fruit des mois de travail n'aille pourrir au fond d'un tiroir; prendre la poussière sur une étagère, peut-être même se glisser sous le pied d'une table (à langer) pour en assurer l'équilibre...

Notre souhait est que ce livret quelque peu polémique ou interpellant, non dénué d'humour, mais où chaque phrase a sa place, et chaque mot son poids, circule entre toutes les mains, se lise, se prête, se parle, soit un lien entre les professionnels, entre les professionnels et les parents, et même... interpelle les responsables politiques, souvent loin de nos réalités, bref qu'il provoque la réflexion, la discussion, l'échange, la rencontre.

Et que, de ces paroles échangées, les enfants soient les grands bénéficiaires.

Bonne lecture!





A QUI NOUS ADRESSONS-NOUS?

Vous êtes:

directrice d'une pouponnière ou d'un centre d'accueil du côté de Seraing?
 puéricultrice depuis 12 ans à la crèche "Les petits polissons"?
 femme d'ouvrage ou cuisinière dans une maison d'enfants du Namurois?
 éducateur dans une maison d'enfants dits "du juge"?
 "gardienne" d'enfants à Watermael Boitsfort ou à Basse Bodeux?
 A.C.S. ou F.B.I. ou personnel volant dans une M.C.A.E.?
 responsable d'une Halte Accueil à Menuchenet?
 infirmière pédiatrique à l'hôpital de Libramont?
 assistante sociale à la crèche de l'université?
 bénévoles dans une Farandoline de Braine-L'Alleud?
 haut dignitaire de l'Etat, responsable des subsides-des-lieux-d'accueil-de-la-petite-enfance...
 et se surprenant quelques fois à rêver du temps béni des femmes au foyer!

Fort bien.

Alors ceci vous concerne.

Vous avez en main le fruit d'une réflexion "impitoyable" menée par une trentaine de professionnels de la petite enfance qui ont trouvé utile, indispensable, voire urgent de diffuser à toutes les personnes concernées, leurs réflexions sur un constat aujourd'hui incontournable, qu'on le veuille ou non, et qui tient en trois mots: L'existence de lieux d'accueil pour enfants tout petits.

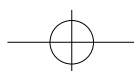
Ce qui n'a pas l'air d'être réellement pris en compte dans les préoccupations politiques et qui peut se lire de deux façons différentes:

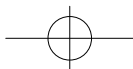
Le dépôt d'enfants-valises à une consigne entretenue par un personnel (féminin) rémunéré (mal) par l'Etat qui se charge de la formation (minimale) du personnel de surveillance, de l'entretien du bâtiment et du remplacement des serrures

ou

l'accueil humanisé d'êtres humains en devenir par des personnes conscientes d'assumer un métier à haute responsabilité qui engage à la fois leur savoir, leur savoir-faire, leur savoir-être.

Un métier qui demande une présence aux enfants et une écoute des parents qui,





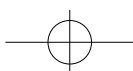
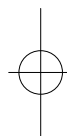
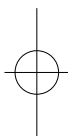
l'espace d'un jour (crèche, accueillante à domicile), de quelques mois, voire de quelques années (pouponnière) partageront avec des personnes formées l'éducation de leur propre enfant.

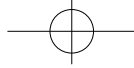
Il va sans dire que la première lecture nous l'écartons.

Si c'était la nôtre, quel sens aurait ce "référentiel"?

Il est évident que c'est la deuxième qui a mené notre réflexion, qui a justifié nos rencontres, nos débats, nos discussions; qui a donné sens à la rédaction de ce document.

De sens, nous reparlerons... car sans lui, vous n'auriez sans doute pas l'opportunité de tourner cette page...





LE COEUR DU DEBAT

De quoi parlons-nous dans ce référentiel? Ou plutôt de qui?

De l'enfant, d'abord.

De l'enfant tout le temps.

Parce que c'est lui qui nous a guidé tout au long de ce travail, lui qui nous a donné la logique de notre réflexion.

De l'enfant qui sera, un jour, adulte.

Un adulte, que nous, ses aînés, voudrions fort, équilibré, sensible, autonome, créatif, inventif, respectueux des autres et donc d'abord de lui-même, entreprenant, solidaire...

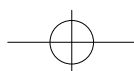
Un être humain qui se permettra d'être lui sans écraser l'autre; qui acceptera la loi des autres sans s'écraser lui.

Utopique? Peut-être! Mais comment pourrions-nous assumer cette responsabilité d'éducateur (parent ou professionnel d'accueil) sans nous projeter, chacun, dans l'avenir, sans but à atteindre, sans cadre de référence, sans exigence, sans idéal de citoyenneté?

Et après tout, c'est encore lui, l'enfant, qui choisira d'être ce qu'il est et l'adulte qu'il voudra être.

Notre rôle à nous, parents, éducateurs qui l'accueillons, quels que soient nos idéaux d'Homme, est au moins de lui donner "l'atmosphère" nécessaire pour qu'il puisse grandir.

"Nous ne nous reproduisons pas! Nous créons à chaque fois un être nouveau" dit Albert Jacquart. Chaque enfant est un être unique, issu d'un père et d'une mère, eux-mêmes issus d'autres parents. Et dans notre mission d'accueil en collectivité, nous avons à tenir compte de tous ceux-là. Avant la naissance, sur laquelle nous nous arrêterons un moment pour mieux mesurer les enjeux de nos responsabilités, il y a eu d'abord une vie intra-utérine, et donc déjà une histoire





Le big bang du début de la vie

Une explosion fantastique, fracassante de bruits, de sons, d'images, d'odeurs, de couleurs, de lumière, de silence, de montées dans les airs, de contacts de matière, de chaleur, de froid, de mouillé, de bruissements, de mots hurlés, de mots feu-trés, de torsions, de renversements, de caresses, de goûts,...

Voilà dans quoi baigne un enfant né il y a quelques heures ou quelques jours. Un chaos. À quoi s'ajoutent toutes les sensations intérieures: spasmes, bruits du cœur, gargouillis, crampes, sensations de faim, de soif, d'étouffement, de torsions, de flatulence, de gonflement, de brûlures, de reflux, de soulagement.

Et, pour couronner le tout, cette sensibilité extraordinaire à ce qui n'a accès ni aux oreilles, ni aux yeux, ni aux papilles, ni au nez, ni au toucher, qui ne touche qu'un sens qui n'a pas de nom. On l'appelle simplement "le sixième". Celui qui perçoit chez l'autre l'invisible: le plaisir, l'angoisse, la jubilation, le désespoir, le rejet, le malaise, toutes choses qui ne peuvent pas toujours se dire avec des mots. Mais qui sont d'autant plus envahissantes pour celui qui les ressent.

Mais comment donc un bébé fait-il pour ne pas devenir fou?

Ce petit rescapé de quelques heures, de quelques jours trouve donc le moyen de survivre dans cette lame de fond qui déferle sur tous ses sens à la fois.

- D'abord, neuf mois de gestation lui ont déjà permis d'appréhender une partie des données qui l'envahiront une fois le voile du ventre de sa mère levé. Neuf mois, ce n'est sans doute pas trop pour faire co-naissance!
- Ensuite, il dort beaucoup. Temps indispensable pour se reposer et digérer dans le calme toutes les excitations qu'il reçoit dès qu'il s'éveille.
- Enfin, il n'est pas sensible à tout de la même façon: certaines sensations le touchent à la pointe la plus extrême de sa sensibilité. Les odeurs, par exemple, sont particulièrement "engrammées" dès les premiers instants de sa naissance. Un enfant peut perdre le réflexe de téter s'il ne reconnaît pas l'odeur du sein de sa mère.

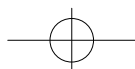
C'est donc de permanence qu'un nourrisson a besoin. C'est elle qui lui donnera la sécurité de base (attention! un des mots-clés de ce référentiel... il y en aura d'autres!), qui lui permettra de se repérer dans un monde où tout est nouveau, où tout est étrange, où tout est mystère!

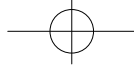
Mais suffit-il d'ordonner sagement des sensations, de trier benoîtement des excitations et de les ranger proprement dans les tiroirs numérotés de son cerveau pour qu'un bébé s'y retrouve?

Que non!

Pour qu'un petit être humain (c'est nous qui soulignons!) s'arrime à la vie d'autres êtres humains, il faut qu'une présence humaine communique avec lui pour qu'il se sente accompagné, soutenu, compris.

Une ponctuation, langagière pour la plupart des enfants, parfois essentiellement mimique ou gestuelle pour les enfants atteints de surdité, qui donne sens à ses émotions, les souligne, les nomme et ne le laisse pas seul dans son désarroi face au feu d'artifice des émotions qui l'assaillent.





Cristalliser du sens

Sens: un autre mot-clé de notre réflexion.

De quel sens s'agit-il? Mais de celui qui sous-tend toute la vie d'un être humain. De celui qui, quand il nous fait défaut, qu'on soit enfant ou adulte, rend l'épreuve de la vie tellement lourde que soudain celle-ci ne paraît plus digne d'être vécue. Cela peut s'appeler de la dépression et cela fait suite bien souvent à la perte de quelqu'un. "Un seul être nous manque et tout est dépeuplé" dit-on. Nous sommes, pauvres humains, tellement dépendants de l'amour des autres. (Un ami, un parent, un partenaire, notre enfant,...) et il faudra atteindre un certain degré de sagesse... et de confiance en nous que pour ne plus laisser le sens de sa vie dépendre de l'amour de quelqu'un d'autre! Mais chaque chose en son temps! Le bébé, très vite, trop vite concerné par la séparation d'avec son père, sa mère, ne peut mettre de l'ordre dans le chaos de son désarroi, que soutenu par un être humain qui lui tient symboliquement la main, qui prend soin de lui, qui lui parle, qui communique avec lui, qui le reconnaît, qui l'invite à vivre.

C'est dans une relation individuelle personnalisée avec l'adulte que l'enfant trouve à la fois sens à vivre et sécurité d'exister.

Voilà donc les deux premiers mots-clés: Sens et Sécurité de base, intimement liés, entremêlés, inséparables, puissance de vie, socle indispensable à l'être humain.

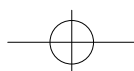
Détrompez-vous! Un tout petit enfant n'est pas psychologiquement fragile au départ.

Il ne le devient que si le sens de vivre disparaît, et avec lui, la sécurité fondamentale qui permet d'autres expériences, d'autres rencontres.

Sens et Sécurité qui conditionnent l'intelligence, la curiosité, le courage, la solidarité, la force de se relever après les épreuves dont la vie n'est pas économe.

En résumé, un bébé ne devient un être humain que parce qu'il est en relation avec un autre être humain.

Sa mère bien sûr. Sa mère au mieux. Sa mère parce que c'est sa mère et qu'il la fréquente depuis neuf mois déjà! Que la vie n'a donc de sens que par elle. Que c'est en elle qu'il a ses racines. Que c'est par elle qu'il est humain. Par elle et par son père, bien sûr présent en lui de par la conception, part insécable de lui-même qui l'a fait advenir être vivant. Un enfant ne se sentira "entier" que dans la référence aux deux êtres à l'origine de sa présence au monde.





D'un maillon à l'autre, d'un être humain à l'autre: la chaîne du relationnel

Continuons à nous laisser guider par l'enfant, voulez-vous?

Cet explorateur ne rate pas une occasion de partir en mission.

Tout est intéressant. Tout le passionne. Et s'il n'a rien sous la main, êtres ou choses, c'est son propre corps qu'il investit, qu'il découvre et redécouvre. Que ce soit prosaïquement (pour nous les vieux blasés) son pied gauche, son nombril ou son zizi.

Il observe, renifle, écoute, goûte...

La poussière dans un rayon de lumière, l'odeur de son doudou, la musique de sa propre voix... rien ne l'indiffère.

Heureusement qu'il se fatigue, parce que, nous aussi, il nous fatigue par cette continuelle activité, par cette énergie débordante.

D'ailleurs, ne l'aimons-nous pas surtout quand il dort? à la fois tranquille et dému- ni... mais aussi sans surprise!

Bienvenu le sommeil. C'est (apparemment) un port où il se réfugie, où les vagues, calmement viennent mourir.

Mais il est un autre moment où la vie s'arrête et il s'agit là d'une vraie mort. Psychique essentiellement mais tout aussi grave. Tout aussi définitive si on n'y prend garde.

Appelons-le le désert relationnel.

C'est à l'hôpital qu'on s'en est rendu compte (c'est pourquoi on l'a appelé "l'hospitalisme"), mais il peut survenir n'importe où.

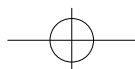
Seulement deux conditions suffisent:

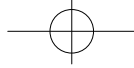
- que l'enfant soit séparé de sa mère (ou de son père, ou de la personne qui s'occupait intimement de lui) et
- qu'aucun être humain n'établisse avec lui un contact relationnel réel; c'est-à-dire en lui parlant à lui en tant qu'être humain unique et qui plus est en faisant le lien avec la personne qui lui donnait la sécurité d'existence et dont il est séparé, sa mère.

Autrement dit, pour qu'un enfant, séparé de celle qui lui donne sécurité de base et sens de vie (ou l'inverse) ne se réfugie pas sur ce qui le rassure - lui-même - l'enfermant progressivement dans une bulle étanche qui le protège -ou le coupe, le sépare- de tout ce qui l'entoure, il est impératif qu'un être humain assure le relais des soins, mais surtout de la relation humaine.

Et c'est encore mieux pour l'enfant si cette personne qui le prend en charge a été, comme dit Françoise DOETI, "mamaisée" par la mère, c'est-à-dire a établi avec elle un contact, une relation (un quelque chose qui les re-lie) en présence de l'enfant pour qu'il puisse se dire: "si maman apprécie cette dame, je peux, moi aussi, me relier à elle, l'accueillir dans mon monde, lui faire confiance... avec elle la vie continue".

C'est à cette condition que l'enfant continuera à être cette puissance de vie que





nous décrivions un peu plus haut.

C'est à cette condition, qu'il s'inscrira dans le mouvement de la vie: la sienne entremêlée à celle des autres.

Et voilà un troisième mot-clé de notre réflexion: le Relais Relationnel.

Il en est un quatrième: il s'appelle le Langage.

Quatrième et dernier mot clé: le langage

Que serions-nous, êtres humains, sans le langage?

On l'a vu dans le chapitre "Le big bang du début de la vie", que le corps ne survit et ne trouve sécurité d'exister que s'il est interpellé par un être humain qui communique avec lui et par là l'introduit de facto dans le monde de l'humain, dans la rencontre de l'autre.

Sans la parole, nous ne serions qu'un agglomérat de cellules, un magma où personne n'aurait ni nom, ni prénom, ni identité propre.

Le langage (parlé, mimé, exprimé parfois seulement par le regard) confirme l'enfant dans ce qu'il perçoit du monde et des humains qui l'entourent.

Le langage, c'est aussi une victoire sur le temps.

C'est parce qu'il s'enregistre dans la mémoire du tout petit qu'il peut faire lien entre ce qui est passé, ce qui est présent et ce qui sera demain.

Sans la parole qui donne sens à tout événement, nous ne pourrions, enfant ou adulte, vivre les choses qu'au moment où elles se passent, sans possibilité de les relier, d'en comprendre les causes, d'en envisager les conséquences.

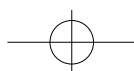
C'est la parole qui permet la continuité, la sensation d'unité intérieure qui fait que je ne suis pas un autre à chaque moment, mais le même quoiqu'il arrive.

Mais cette parole n'est pas qu'une suite de mots mis à bout à bout, c'est aussi pour chaque enfant hypersensible à celui ou à celle qui lui parle, ce qu'il sent de cette personne quand elle lui parle. Est-elle inquiète? heureuse? triste? convaincue de ce qu'elle dit? Les mots ont une couleur, une résonance affective, une musique qui peut être "en accord" ou fausse comme une casserole: les enfants ont tous l'oreille affectivo-musicale! D'où l'importance de ce que sa mère ou son père dira de son entrée dans un lieu d'accueil et de la personne qui l'accueillera. D'où l'importance de ce que la personne d'accueil lui dira de ses parents, des choses qui l'entourent, des expériences qu'il vit.

La parole... quel outil extraordinaire!

Tentons, à présent, de mettre en une phrase nos quatre mots-clés.

La sécurité de base n'existe que dans un échange relationnel qui donne sens à vivre et ce sens pour l'être humain tout petit s'enracine dans la parole qui lui est adressée par un autre être humain qui l'interpelle, lui et seulement lui.





Une profession pas comme les autres

Tournons maintenant les projecteurs sur les protagonistes de cette histoire mouvementée: les professionnelles de l'accueil.

Si nous mettons l'expression au féminin, c'est parce qu'elle est encore aujourd'hui largement majoritaire dans ce métier. Mais les choses pourraient changer.. qu'hommes et femmes, un jour, s'investissent dans l'accueil de l'enfance dans une responsabilité partagée, tournant résolument le dos au "gardiennage" traditionnellement dévolu aux femmes comme la politique aux hommes, et le nettoyage aux serpillières, serait bien le signe d'une société dite "avancée" qui mettrait dans l'éducation des enfants un investissement enfin à la mesure de sa culture!

Bref. Pour le moment, nous parlerons d'"Elle".

Une Personne. La Personne d'Accueil.

Qu'elle accueille des enfants chez elle, dans un lieu de garde occasionnel (halte-accueil, farandoline), dans une crèche (une maison d'accueil de l'enfant) ou une pouponnière, la personne d'accueil est celle qui va assurer le lien interhumain nécessaire à l'enfant pour aborder le monde.

A cette "magicienne de la reliance", il est demandé beaucoup.

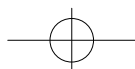
Et d'abord de s'investir pleinement dans une relation individuelle avec chaque enfant qu'elle accueille.

Ce qui veut dire, selon la magnifique assertion de Geneviève APPELL, "le porter dans sa tête et pas seulement dans ses bras"

- décoder avec lui ses demandes puisqu'il n'a pas encore les mots pour les dire;
- se "laisser apprendre" par lui dans tous les moments de contact privilégiés : changes, repas, séparation pour la sieste;
- l'aider à trouver sa place dans une collectivité sans pour autant qu'il ait toute la place puisqu'il y a les autres qui, eux aussi, ont droit à la leur, et accepter même qu'il n'ait plus besoin d'elle, à ce qu'il se sente bien sans elle et qu'il la quitte un jour sans lui signifier d'autre merci qu'une tranquille assurance.

Et pourtant de ne pas s'instituer "nouvelle maman" puisque cet enfant n'en a qu'une, la sienne, et qu'il n'a nul besoin d'en avoir une autre. Cela suppose pour la personne d'accueil d'établir avec la mère la relation de qualité équivalent à celle qu'elle créera avec l'enfant. Cela suppose, et c'est bien le plus subtil et le plus difficile, de s'investir pleinement en faisant pour toujours le deuil de la première place. "Mamaïsée", oui. Mais pas "seconde maman".

En un mot, la professionnelle de l'accueil, dont le métier est de s'occuper d'un enfant parfois plus de temps que la mère de cet enfant, se doit de lui laisser la place dès qu'elle revient et même, comble de la discrétion, la





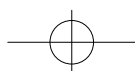
"rendre présente" quand elle n'est pas là. Et lorsque la mère, la famille porte les étiquettes les plus infamantes comme cela peut être le cas dans les questions d'abandon ou d'éloignement de l'enfant par décision judiciaire, parler d'elle à l'enfant avec des mots justes et sans jugement.

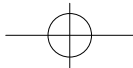
Et ensuite d'aller avec lui à la rencontre de l'univers des choses qui l'entourent. Découvrir, manipuler, se mouvoir, s'émouvoir, utiliser son corps et par là même son esprit, bouger, ramper, se mettre debout, marcher, prendre des risques, se protéger, utiliser tout ce qui est à sa portée... Bref, toute cette activité qui a du sens pour un enfant, tout ce qu'on appelle pré?mental et pré-verbal et qui est déjà de la pensée, déjà de la parole, ce le sera si la personne d'accueil commente, approuve, encourage, soutient, explique... ou est simplement attentive...

Et enfin de l'initier à la complexité de la relation non plus avec ses parents, ses proches, sa ou ses personnes d'accueil, mais avec les autres, tous les autres, adultes, enfants plus âgés, de son âge, plus petits. Avec tout ce qu'ils amènent de plaisirs partagés, de connivence, de complicité, d'identification (je suis comme lui), de confirmation de sa propre identité (je ne suis pas comme elle). Mais aussi avec toute la difficulté que l'autre représente: la place qu'il prend, le jouet qu'elle (encore elle!) me pique, la violence de Sébastien, les pleurs de Thomas, la jalousie, la haine,... Toutes choses que la personne d'accueil aura à humaniser, à harmoniser non pas par une discipline terrorisante, mais par une patiente régulation qui permettra que chacun ait son espace dans une petite société. Une société où les règles permettront de vivre avec les autres en les respectant et en se sentant respecté, où les lois canaliseront la violence innée qui dort en chacun.

On vous le disait: la personne d'accueil n'est vraiment pas une professionnelle comme les autres.

Et comment pourrait-elle assumer cette charge de travail sans une véritable formation de base à la hauteur des responsabilités futures sans une équipe pour la soutenir, sans prendre des moments de plaisir avec ses collègues, des temps de recul, de discussion et de réflexion, des opportunités de formation continuée, sans ressentir, de la part de la société, le respect et même la reconnaissance pour l'engagement qu'elle a pris où se conjuguent finesse d'observation de l'enfant, réceptivité à l'incertitude des parents, capacité d'écoute et de non jugement, présence chaleureuse, respect de l'autre et discrétion.





AMIS LECTEURS, IL EST TEMPS DE CONCLURE!

Nous avons voulu vous dire ce qui motivait notre action, le sens de notre démarche. Si vous nous avez suivi jusqu'ici, si vous avez tourné les pages, c'est que cela avait du sens pour vous aussi, que cela "parlait" au désir en vous d'avoir choisi cette profession, délicate entre toutes.

Il ne s'agit pas de bénir les milieux d'accueil ou de les diaboliser.

Il ne s'agit pas, afin d'avoir bonne conscience, de banaliser la responsabilité que nous prenons à confier des enfants tout petits à des professionnels, ni de regretter la mère au foyer comme d'autres regrettent le temps des colonies.

Il s'agit simplement de reconnaître leur existence comme une réalité d'aujourd'hui, de les adapter aux besoins fondamentaux des enfants, de leur permettre, c'est bien le moins, d'être des lieux d'épanouissement complémentaires au milieu familial par l'ouverture qu'ils permettent à la rencontre avec les autres, pour qu'ils trouvent petits, aujourd'hui, les conditions de l'équilibre qu'ils auront adultes, demain.

Un dernier mot.

Il est grand temps

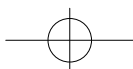
- que l'on proclame haut et fort que l'accueil des tout petits enfants n'a rien à voir avec une occupation de gardiennage, à la portée de la première venue (le féminin est délibéré) qui "aime" les enfants;
- que l'on supprime une fois pour toute l'idée barbare qu'accueillir la petite enfance ne nécessite ni préparation, ni formation, ni vocation, ni intelligence, ni reconnaissance, ni salaire.

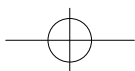
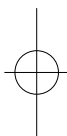
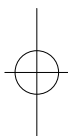
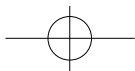
Nous gageons que toute personne qui aura lu notre travail ne se risquera plus au ridicule de telles assertions.

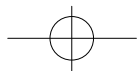
Notre souhait: que ce petit livret soit l'amorce d'une réflexion entre professionnels de tout lieu qui relève le défi d'accueillir des enfants tout petits, de jour ou de nuit, pour quelques heures ou pour des mois et que cette réflexion se partage avec les parents quels qu'ils soient?

Notre espoir: que dans ces lieux où la vie des accueillants et la vie des enfants se frôlent et s'enrichissent l'espace d'un temps où la qualité de la relation donne à chacun du sens à vivre.

Avec toutes nos amitiés



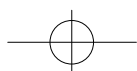
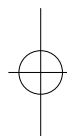
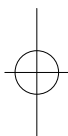


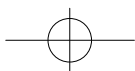
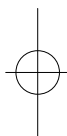
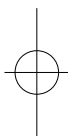
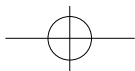


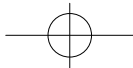
CHAPITRE 1



**OSER
LA QUALITE**







OSER LA QUALITE

L'accueil extra-familial: tout sauf anodin!

Il est aujourd'hui habituel de confier son enfant à un milieu d'accueil¹: une gardienne, une crèche, une halte-garderie... Souvent, cette expérience de vie est enrichissante pour les parents et stimulante pour les enfants. Jadis considérés comme un mal nécessaire pour un nombre limité de familles² - des familles pauvres, isolées, marginales - les lieux d'accueil sont maintenant mieux reconnus dans leur fonction éducative et sociale et s'adressent à toutes les couches de la société³.

Néanmoins, être confié à quelqu'un d'extérieur, d'étranger à la famille n'est pas un épisode de vie anodin pour un petit enfant; pour les adultes, confier son bébé ou accueillir un bébé qui n'est pas le sien n'est pas non plus une expérience banale. Cette première entrée de très jeunes enfants, de nourrissons, dans la sphère publique constitue une séparation précoce du milieu parental; cette aventure, de par la fragilité du tout-petit, n'est pas bénigne. Elle peut devenir une étape constructive pour les enfants et pour chacun des partenaires si elle ne constitue, ni pour les uns ni pour les autres, une source de malaise, d'inquiétude ou d'angoisse. Par ailleurs, il importe de souligner le rôle-clé que jouent les diverses structures d'accueil aux niveaux social, culturel, éducationnel et préventif, quelle que soit l'appartenance sociale des enfants.

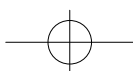
Aussi l'accueil extra-familial doit-il être considéré avec attention, d'autant plus qu'il y a disparité de l'offre et que l'accueil en Belgique intervient souvent à un âge très précoce (vers l'âge de trois mois)⁴: si l'on veut que le milieu d'accueil participe au bon

1 Les termes "lieux d'accueil", "milieu d'accueil" ne désignent évidemment pas uniquement l'espace matériel, géographique, où l'enfant évolue, mais tout l'environnement humain qui l'accueille, toutes ces personnes, proches ou moins proches, qui relayent les parents auprès de leur petit.

2 Les termes "parents" et "famille" sont utilisés pour des questions de facilité. Il ne s'agit pas de nier que plusieurs modèles existent, depuis la vie d'un ou plusieurs enfants avec un seul parent jusqu'à la famille élargie avec les oncles et les tantes (comme dans certaines cultures africaines).

3 Le lecteur trouvera au chapitre 6 "Garantir un accueil de qualité pour tous les enfants: des questions à affronter" une brève analyse de l'évolution des milieux d'accueil et des fonctions de la famille.

4 Cette situation, spécifique à la Belgique, est liée aux dispositions en matière de congé de maternité et de congés parentaux.





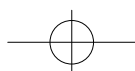
développement de l'enfant⁵ et remplisse adéquatement et sereinement ses divers rôles, de bonnes conditions d'accueil sont requises. Ces dernières relèvent à la fois des pratiques internes au milieu d'accueil et de l'organisation sociale et politique. Il faut reconnaître qu'actuellement les exigences de qualité ne sont pas suffisamment définies, prises en compte ni rencontrées. Par ailleurs, la relation entre un professionnel et un jeune enfant diffère par sa nature de la relation parent/enfant. Ceci oblige à reconsidérer le rôle et la fonction des accueillantes⁶ - et donc leur formation - et à envisager les conditions d'un abord professionnel de leur métier.

Actuellement, ces questions inquiètent et mobilisent des équipes, des intervenants et des professionnels du secteur; les moyens culturels et humains pour les aborder sont toutefois relativement restreints. Les parents sont souvent désemparés dans leur recherche d'une solution d'accueil suffisamment satisfaisante pour eux et pour leur enfant; par ailleurs, au-delà du problème de l'accessibilité des différents types de milieux d'accueil, ils disposent de peu de points de repères pour choisir un lieu plutôt qu'un autre. Enfin, normes, critères, label, code... de qualité sont des mots qui font partie du vocabulaire courant, mais la réalité à laquelle ils se réfèrent est multiple, floue, imprécise.

Dans ce contexte, il paraissait opportun d'envisager la spécificité de la situation d'accueil et d'élaborer une réflexion critique et prospective relative aux fondements psychopédagogiques d'un accueil de qualité. Pour réaliser cette tâche, l'option prise a été de mobiliser le potentiel culturel, épars mais réel, actif en Communauté française. En effet, il y existe une variété d'expériences novatrices, des recherches, des équipes éducatives et de formation, des enseignants... engagés dans une recherche sincère de l'amélioration des conditions de vie des enfants dans les milieux d'accueil. L'ONE (Office de la Naissance et de l'Enfance), dans ses diverses composantes, y est souvent associé en tant que promoteur ou comme interlocuteur privilégié. Aussi, pour réaliser cette entreprise, un groupe de travail a été constitué; il réunit des personnes ressources, de l'ONE et extérieures à l'ONE, compétentes et actives dans le domaine.

5 Tout au long de cet ouvrage, en parlant de "l'enfant", nous voulons mettre l'accent sur la nécessaire individualisation. Ce terme évoque chacun des enfants et non l'Enfant théorique ou statistique.

6 Nous avons utilisé le terme "accueillante" pour désigner toute personne qui, au quotidien, accueille des jeunes enfants qui ne sont pas les siens et "vit" avec eux parfois quelques heures (en halte-accueil, par exemple), souvent des jours et des mois (en crèche, en pouponnière...). Nous rassemblons ainsi sous une même appellation : puéricultrice, gardienne, animatrice, éducatrice...





Un référentiel pour un accueil de qualité

Les fondements de notre réflexion

Le groupe de travail ainsi constitué a élaboré un "Référentiel psychopédagogique pour des milieux d'accueil de qualité", dont le présent ouvrage propose la synthèse. Convaincus que les milieux d'accueil doivent se situer comme partenaires des parents et acteurs du développement et de l'épanouissement des enfants, les auteurs de ce référentiel ambitionnent de poser les conditions d'un accueil de qualité pour préparer une génération de citoyens - actifs et responsables.

Le référentiel s'inscrit dans un mouvement qui vise au développement:

- de milieux d'accueil reconnus dans l'importance de leurs rôles et de leurs missions;
- de milieux d'accueil, dont l'enfant constitue le centre, le fil directeur de l'action et de la réflexion;
- de milieux d'accueil de qualité accessibles à tous.

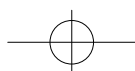
Confier un bébé à un milieu d'accueil pose le problème de la séparation entre un tout jeune enfant et ses parents à un moment de leur vie où la fragilité de l'un et la vulnérabilité des autres est grande. Souvent, les conditions de cette séparation sont telles qu'elles sont source d'insécurité pour chacun des partenaires impliqués: les parents, les accueillantes, les équipes. Et, surtout, les tout-petits sont peu armés psychologiquement pour faire face à cette situation.

Contribuer à assurer, en partenariat avec les parents, la sécurité de base de chaque enfant accueilli, soutenir le tout-petit dans la constitution de sa colonne vertébrale psychique, constitue la préoccupation centrale que devraient assumer les différents milieux d'accueil.

On a dit quelques fois que les milieux d'accueil n'étaient ni la famille, ni l'école. Restait à définir positivement leurs fonctions, à préciser ce que nous voulons et ce que nous sommes en mesure de faire aujourd'hui. L'idée force du groupe de travail est la suivante: participer à la construction d'un être humain représente l'enjeu principal d'un lieu d'accueil de qualité, donne sens au processus d'accueil et aux pratiques guidées par des choix éthiques et par des connaissances.

- Un être humain capable et heureux d'entrer en relation avec les autres, de nouer avec eux des liens durables, d'échanger, de partager, de faire valoir ses idées; capable et heureux aussi d'aimer, de s'investir dans une relation amoureuse, d'élever et d'assumer ses enfants.
- Un être humain curieux des choses et du monde qui l'entoure, désireux de le comprendre et d'unir ses forces à d'autres pour le transformer.
- Un être humain capable et heureux d'être à l'écoute de lui-même, de rêver, d'imaginer, de créer.

Cela se joue dans le "ici et maintenant", se tisse au fil des jours et s'enracine dans la confiance en soi et la conscience de soi que chaque être, dès sa naissance, éprouve dans





des échanges avec son entourage s'il lui assure la santé physique et s'il lui apporte bien-être et plaisir. Cette option, banale sinon triviale aux yeux de certains, intrusive et démesurée aux yeux d'autres, appelle quelques commentaires. Ce sens que nous donnons aux milieux d'accueil se différencie d'une option centrée sur la fonction de garde puisque c'est l'enfant qui en est le centre; mais elle se différencie également d'une option qui mettrait exclusivement l'accent sur les relations avec les pairs, la créativité, le développement cognitif, ou qui privilégierait une division stricte des rôles qui confère à la famille le monopole des fonctions expressives: affection, soutien psychologique.

L'approche qui est développée ici est centrée sur l'enfant considéré dans sa globalité (être affectif, relationnel, social,...) et comme un adulte en puissance. Parents et équipes des milieux d'accueil sont partenaires dans la situation d'accueil puisqu'ils assument l'un et l'autre une responsabilité dans ce processus qui permet à l'enfant de devenir un homme.

Elaborer un cadre de référence

Depuis maintenant plus de vingt ans, le monde de l'accueil des jeunes enfants en dehors de la famille connaît de profonds changements:

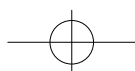
- diversification des milieux d'accueil et de leur mode d'utilisation;
- augmentation de la demande de garde et diversification des familles utilisatrices (classe sociale, milieu rural, attentes variées);
- implication et création de mouvements d'action et de revendication;
- foisonnement de travaux et d'expériences novateurs menés par des équipes de terrain, de formation, de recherche.

On peut parler d'acquis culturel, mais malheureusement disparate, dispersé, discontinu.

Nous avons voulu élaborer un cadre commun explicite, alimenté par les pratiques et les connaissances d'intervenants du champ de la petite enfance en Wallonie et à Bruxelles. L'enjeu du référentiel est double. D'une part, susciter une dynamique sociale et contribuer à la constitution en Communauté française d'une "communauté d'intervenants", au sens de groupe de réflexion rassemblant des personnes qui peuvent débattre en toute clarté et de "bagage commun" construit et alimenté à partir des références et expériences de chacun. D'autre part, l'ambition de cet ouvrage est de constituer une base de référence, un support pour l'action et l'intervention sur le terrain ainsi que pour la formation des professionnels. Envisageant les différents points critiques à traiter dans les milieux d'accueil, il présente un point des connaissances et des ressources culturelles mobilisées "ici et maintenant" en Communauté française; cette élaboration est susceptible, bien sûr, de s'enrichir en fonction de l'évolution des connaissances et de l'expérience de terrain.

Des éclairages aussi riches que variés

L'option a donc été de former un groupe de travail rassemblant des personnes qui assument un rôle de changement et de réflexion dans le champ des milieux d'accueil, qui



travaillent à améliorer les conditions de vie des enfants, du personnel, à faire une place aux parents. Toutes les personnes qui ont participé au groupe de travail ont accompagné ou accompagnent des équipes dans la transition vers la spécificité éducative des milieux d'accueil de la prime enfance. Toutes assurent à la fois une pratique de terrain et une position ou une fonction qui exige d'elles réflexion, recherche et prise d'option (formation, recherche, intervention dans les milieux d'accueil; ONE: représentantes des services inspection, formation, études, conseillère pédiatre, conseillères chercheuses). Ces personnes sont directement confrontées aux richesses et aux difficultés que présente la situation d'accueil. Par leurs expériences diversifiées, elles apportent des éclairages variés sur la problématique de la qualité de l'accueil.

Envisager un référentiel fondé sur une élaboration commune et concertée entre ces différentes personnes s'inscrit dans la perspective du "Réseau européen Modes de Garde" qui propose de mettre en œuvre un processus dynamique pour la définition et la recherche de la qualité, ici la qualité psychopédagogique.

L'originalité et la spécificité du travail réalisé réside dans le processus même: la construction collective du référentiel génère un réseau intégratif qui contribue à la communication et à la diffusion de connaissances alimentant des "bonnes pratiques" et leurs conditions de mise en œuvre. Solidariser ses ressources et mobiliser son expérience en vue d'une production collective renforce le potentiel culturel commun et enrichit chacun. Expliciter idées, options éthiques, cadres théoriques et pratiques auxquels on se réfère conduit à plus de clarté et peut engager les différents professionnels dans des échanges riches et fructueux. En effet, comme l'écrivent Ballenger et Pigallet, "la non explicitation du cadre de référence est un facteur d'incompréhension car nos idées et nos opinions, notre vocabulaire même, n'ont de sens que par rapport à l'ensemble de ce que nous savons, pensons, croyons, de façon constante, et antérieurement à la communication"⁷.

Un processus dynamique

Le présent ouvrage ne se veut pas un exposé exhaustif des recherches et connaissances relatives au développement de l'enfant: il existe pas mal d'ouvrages, bien documentés sur cette question (quelques repères bibliographiques figurent en fin du document). Notre propos ne consiste pas non plus à synthétiser les études comparant les différents systèmes de garde, même si elles fournissent les balises de notre travail.

Notre approche se situe dans le courant des travaux qui envisagent la dynamique des échanges entre les partenaires impliqués dans la vie quotidienne du milieu d'accueil et qui traitent de questions comme:

- Comment assurer au jeune enfant de bonnes conditions de développement et de bien-être comme le fait une famille "suffisamment bonne", sans "être à la place de" ni "faire comme si"?

⁷ L. Ballenger et P. Pigallet, Dictionnaire de la formation et du développement personnel. Paris : ESE, 1996

- Est-il souhaitable et possible qu'une relation chaleureuse et intime s'élabore entre l'enfant et l'accueillante?
- Comment assurer à la fois les besoins individuels de chaque enfant et la gestion d'un groupe de jeunes enfants?
- Comment favoriser l'activité des jeunes enfants?

Le groupe de travail a donc choisi d'élaborer la réflexion à partir de situations significatives, mises en évidence par les participants, et de les considérer selon différents éclairages - éthique, psychologie, psychanalyse, pédiatrie, sociologie, pédagogie... - en mobilisant les connaissances et les apports les plus pertinents pour appréhender ces situations. La réflexion menée par le groupe articule ces connaissances et des options éthiques; elle envisage les différentes raisons - pratiques, scientifiques et éthiques - des modes d'agir dans les milieux d'accueil. Au carrefour des connaissances et des expériences professionnelles, des lignes de force ont été construites et reconnues comme significatives. Ces références partagées (référentiel) permettent de stimuler la capacité des différents praticiens à interpréter le contexte global, les situations particulières, les événements significatifs pour prendre des décisions pertinentes et justes qui laissent toujours à l'enfant, lui aussi, la possibilité de choisir et de décider. Cette démarche "s'inscrit dans le courant de recherche pour l'éducation en quête de modèles d'action qui, mis en œuvre dans la vie quotidienne, intègrent en temps réel savoirs scientifiques, options éthiques et savoir-faire techniques"⁸.

Précisions terminologiques

L'intitulé de notre projet, "Élaboration commune d'un référentiel psychopédagogique pour les milieux d'accueil de qualité", demande quelques précisions terminologiques.

Le terme "référentiel", tout d'abord, évoque des sens divers. Il peut être compris comme "référence faisant autorité", c'est-à-dire "autorité de l'expert ou du compétent par ses connaissances ou ses méthodes, dont on cite les recommandations ou les opinions"⁹. Le terme peut aussi renvoyer au sens général de catalogue d'objectifs, soit la "liste d'une série d'actes, de performances observables détaillant un ensemble de capacités (référentiel de formation) ou de compétences (référentiel de métier)"¹⁰. Ces acceptions renforcent une vue normative et hiérarchique du fonctionnement des institutions.

Quant à l'option proposée par notre projet elle s'inscrit dans une conception dynamique de la construction des savoirs et des pratiques. Il s'agit de construire un cadre de référence défini comme "système des idées, des connaissances, des principes, des normes ou

8 F. Pirard, A.-M. Thirion, Une formation-action-recherche qui favorise le développement de nouvelles compétences professionnelles d'encadrement des lieux d'accueil de la petite enfance. In *Impulser, accompagner, coordonner : une formation européenne à l'encadrement des professionnels de la petite enfance*. Rapport I.E.D.P.E. dans le cadre du Programme Leonardo da Vinci de la C.C.E. Paris: I.E.D.P.E., 1998.

9 L. Ballenger et P. Pigallet, 1996, op. cit.

10 F. Danvers, 700 Mots -clefs pour l'éducation. Lille: P.U.L., 1992.



des valeurs, généralement implicite et non formulé, par rapport auquel prennent un sens l'action, l'expression des opinions, les contenus des communications. Source d'attitudes, d'un langage, d'une manière de penser, etc."¹¹.

Qualifié de "psychopédagogique", ce référentiel traite des conditions de vie et de développement des enfants dans les milieux d'accueil. Parler en termes de pédagogie, c'est considérer les pratiques éducatives comme des options réfléchies qui à la fois s'alimentent à des savoirs élaborés dans différentes disciplines et s'inscrivent dans des finalités individuelles et sociales. Une des disciplines privilégiées sur laquelle s'appuie la pédagogie est la psychologie; dans le champ de la petite enfance, il s'agit plus particulièrement des domaines de la psychologie étudiant le développement de l'enfant et de ses relations. C'est dans ce sens que nous parlons de psychopédagogie¹².

Toute pédagogie implique des choix non seulement en termes de finalités, mais aussi entre les courants de pensée présents au sein d'une même discipline. Aussi le cadre de référence élaboré ici proposera-t-il des principes d'action éducative spécifiques à la situation d'accueil, principes basés sur des fondements éthiques - pour quoi - et scientifiques - pourquoi - explicites. Les conditions nécessaires pour les mettre en œuvre seront également envisagées. L'ambition de cet ouvrage est de renforcer les professionnels de l'enfance dans leur action et de les soutenir dans leur réflexion.

Développer la qualité des milieux d'accueil de la Communauté française

La volonté des participants au groupe de travail est d'inscrire la réflexion et les propositions relatives à la qualité psychopédagogique des milieux d'accueil de la petite enfance dans le contexte global; ceci implique de prendre acte des atouts et des freins .

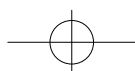
Des atouts à privilégier

En Communauté française, la dynamique sociale et politique autour de la qualité des milieux d'accueil est réelle.

Depuis 1970, le changement de législation concernant le financement des crèches les reconnaît comme lieux d'accueil destinés à tous les enfants. De même, la création des

11 L. Ballenger et P. Pigallet, 1996, op. cit.

12 Une spécificité de la psychopédagogie de la petite enfance est de prendre en considération les actes concrets qui tissent la relation adulte-enfant et les détails de l'organisation et du fonctionnement du milieu d'accueil dont ils sont tributaires.





services de gardiennes encadrées reconnus et subsidiés par l'ONE (1976) a ouvert la voie de la professionnalisation de la fonction d'accueillante à domicile.

La question de la qualité des milieux d'accueil est posée sur la place publique, en mobilisant largement la société civile, depuis 1990. En effet, suite à l'audit sur l'ONE, ont été organisées les Tables Rondes de la Petite Enfance associant mandataires, représentants du monde associatif, professionnels et usagers des milieux d'accueil. À leur suite, a été élaborée une Charte de la Petite Enfance (1991) qui se voulait une "étape intermédiaire en vue de la conclusion d'un Pacte de la petite enfance visant à assurer le développement d'une politique cohérente et volontariste en matière de petite enfance, à moyen et à long terme"¹³. Dans cette charte s'affirme un large consensus. "Elle défend le principe d'une prévention générale et considère que l'accès à un accueil de qualité constitue un droit pour l'enfant quelle que soit la situation sociale, familiale de ses parents. Cette option de principe a été traduite, au plan politique, par le Plan pour une politique coordonnée de l'enfance (L. Onkelinx, 1994)"¹⁴. Ce plan prévoyait de nouveaux dispositifs et de nouvelles fonctions au sein de l'ONE. Plusieurs projets se concrétisent actuellement, en particulier la spécialisation du service inspection et la mise en place d'une fonction de conseiller pédagogique; c'est dans cette foulée que se situe l'élaboration d'un référentiel pour les milieux d'accueil. Ces deux derniers projets ont pu se concrétiser grâce au soutien actif du Fonds Houtman.

Sur le plan réglementaire, la réforme du décret portant création de l'ONE qui vient d'être adopté par la Communauté française impose désormais à tous les milieux d'accueil qui organisent la garde de se conformer à un Code de qualité s'inspirant des travaux du Réseau européen des modes de gardes et de la Recommandation adoptée par le Conseil des Communautés européennes en 1992. Ce code de qualité envisage deux facettes de la qualité d'accueil:

- Celle qui concerne plus directement les enfants dans les milieux d'accueil et leurs parents (la qualité interne des services). C'est cet aspect que le référentiel permet d'étoffer
- Celle qui se rapporte au service rendu aux familles et à la société, que l'on peut appréhender par la notion d'accessibilité des milieux d'accueil. Depuis quelques années déjà, des travaux¹⁵ privilégient cette notion qui traite de façon dynamique le rapport entre l'offre et la demande. Ils envisagent non seulement la dimension géographique mais également économique, sociale, culturelle et politique de l'accessibilité. Quoique des progrès doivent encore être réalisés, la

13 Charte de la petite enfance. Présentée par E. Guillaume, Ministre des Affaires sociales et de la Santé de la Communauté française de Belgique, octobre 1991.

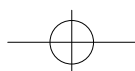
14 F. Pirard, A.-M. Thirion, 1998, op. cit.

15 P. Furter, Les espaces de la formation. Lausanne : Presses Polytechniques romandes, 1983.

M.-L. Carels, G. Manni, A.-M. Mengels, E. Paulet, La crèche un lieu éducatif pour les petits. Une enquête auprès des parents. Des pistes de réflexion. Liège : Service de Pédagogie expérimentale Université de Liège, 1985.

G. Manni et M.-L. Carels, L'offre et la qualité? In "Activité professionnelle des parents et accueil des enfants de moins de 10 ans". Journée d'étude du Réseau belge des Modes d'Accueil des Enfants, mars 1990.

P. Humblet, M. Boutsem et C. Mahoux, Analyse de l'accessibilité structurelle et organisationnelle des milieux d'accueil subventionnés de la Communauté française. Rapport de recherche. Université Libre de Bruxelles, 1993.





notion d'accessibilité a fait son chemin et commence à inspirer les politiques de développement des services à l'enfance¹⁶.

Des recherches et des recherches-actions, des expériences de terrain (crèches pilotes, projets de crèche impliquant la participation de la population d'une commune...) ont fait avancer la réflexion et l'action sur la spécificité éducative de la prime enfance. Les mouvements volontaires féminins, Vie Féminine et Femmes Prévoyantes Socialistes, jouent un rôle dans la réflexion sur les milieux d'accueil; elles sont à l'origine de la création de services nouveaux (VF: les services de gardiennes encadrées; FPS: les Maisons communales de l'enfance). Mais on peut dire que c'est suite à l'année de formation (1986) destinée aux équipes de crèches et pré-gardiennats que se sont collectivement mobilisés les professionnels de la petite enfance avec la création de NOE (Nouvelle Orientation Enfance) et de l'APROPUER (Association Professionnelle des Puéricultrices-teurs). Enfin, les deux grandes centrales syndicales mènent des actions et des débats sur la garde des enfants et la qualité des services. Un mouvement pour la création d'un secteur spécifique aux travailleurs des lieux d'accueil se dessine.

Des freins à prendre en compte

Les conditions de vie et de travail des parents, des femmes

Les conditions de vie et de travail actuelles fragilisent les femmes et les hommes en tant que parents et peuvent avoir des répercussions dommageables sur la vie et le devenir des enfants. Cette situation interpelle les lieux d'accueil dans leurs rôles et missions. Comment se situer face à la flexibilité du travail des parents, aux horaires décalés? Comment faire face aux accueils d'urgence (liés à la reprise de travail des parents ou à leur participation à une formation sans aucune possibilité de délai)? Quels moyens humains et culturels mobiliser pour l'accueil d'enfants de familles dites à risque (alternative au placement)?

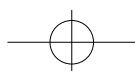
Cette problématique devrait conduire les responsables de la politique d'accueil des petits à reconsidérer les priorités du secteur et à développer les moyens - économiques, sociaux, culturels - suffisants pour soutenir les milieux d'accueil comme structure de base d'une réelle politique d'éducation et de prévention s'adressant à tous les enfants et à tous les parents, mais s'articulant sur les besoins et les droits de ceux qui rencontrent le plus de difficultés dans leur existence.

Les conditions de travail des professionnels et de financement des milieux d'accueil

Il serait irresponsable d'envisager une réflexion et une démarche centrées sur la qualité et sur les conditions de base à assurer à tous sans prendre en considération les conditions de travail des puéricultrices et autres professionnels de la petite enfance.

L'insécurité et la précarisation de l'emploi, l'engagement systématique de "sous-statut"

¹⁶ Etude ULB, ULg, UMH, 1995





s'installent, même dans les milieux d'accueil reconnus et subventionnés; on assiste à une relative déréglementation du secteur avec la création de nouvelles formules d'accueil qui, d'une certaine manière, rencontrent plus adéquatement les demandes de garde des parents, mais dont les ressources principales en matière d'engagement de personnel relèvent de politiques de mise au travail de chômeurs - avec le plus souvent comme corollaire discontinuité des engagements et formation déficiente ou inadéquate. Le secteur privé - gardiennes et maisons d'enfants - n'est certainement pas mieux loti. Enfin, faut-il encore le rappeler, les travailleurs du secteur, presque exclusivement des femmes, ont dans l'échelle éducative, la formation la plus faible, les horaires les plus longs et une carrière plane, les possibilités de promotion étant quasi nulles.

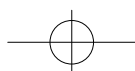
Ces conditions, qui insécurisent tant les pouvoirs organisateurs que les équipes, peuvent handicaper leurs projets et, dès lors, les déforcent dans leur réflexion et leur action.

Prendre en compte les difficultés de l'accueil extra-familial: une réflexion difficile, nécessaire et possible

Émettre des propositions à propos de la qualité des milieux d'accueil n'est pas chose aisée étant donné les enjeux économiques, politiques et idéologiques en présence. La réflexion et les décisions relatives au secteur de l'accueil et de la garde des jeunes enfants ont toujours été largement guidées par des exigences du secteur économique et marquées par des options idéologiques et politiques relatives à la place des femmes dans la société. La conception, en particulier, de leur place et de leur statut dans le monde du travail a orienté les priorités et l'ampleur des moyens déployés pour la politique d'accueil des jeunes enfants.

Ainsi les pays nordiques, optant pour l'égalité des sexes et concevant l'accès au travail des femmes comme un droit, ont organisé un système d'accueil dense, s'adressant à tous les enfants. La qualité des services, assumés par des professionnels de niveau universitaire, est au centre des préoccupations ; le souci du bien-être et du bon développement des enfants guide les actions et les recherches. Cette optique va de pair avec une politique familiale favorisant la prise en charge partagée et égalitaire des bébés par les mères et par les pères au cours de la première année de vie, grâce aux congés parentaux. Les congés de "paternité" sont non seulement permis et encouragés par la loi, mais surtout ils sont considérés comme normaux, sinon bienvenus dans le monde du travail. Les pères prennent ainsi une large place dans la vie de leurs bébés et les femmes ne sont pas soustraites de trop longs mois à leur vie professionnelle. C'est dans ces pays de l'Union Européenne, notamment en Suède, que le taux de natalité est le plus élevé.

Les mouvements de libération des femmes et la croissance du nombre de femmes inscrites dans la vie sociale et économique ont permis d'émerger d'une conception de l'iden-



tité de la femme uniquement définie comme épouse et mère. Ce mouvement a mis en question les limites imposées aux femmes dans leur développement et leur émancipation par la maternité et par la responsabilité non partagée de l'éducation des enfants. C'est dans la foulée de Mai 68 que les mouvements féminins et féministes ont revendiqué la création de crèches et de milieux d'accueil de qualité conçus sur des bases différentes de celles qui avaient présidé à leur création au XIXe siècle (hygiénisme et contrôle social): la crèche conçue comme lieu privilégié de jeu et de rencontre entre enfants, comme espace de socialisation et de débat public à propos des problèmes de l'enfance. Cependant, les pressions exercées par le marché du travail et la difficulté de définir un cadre de réflexion en matière de fonction maternelle et d'émancipation des femmes ont tendance à marquer l'accueil de la petite enfance du sceau du bénévolat, le rattachant à la sphère privée et domestique, faisant ainsi obstacle à une véritable politique d'accueil de la petite enfance portée par un souci réel de plein épanouissement des enfants et des femmes.

Au Royaume-Uni, la fin de la guerre avait signé le renvoi des femmes dans leur sweet home. Pourtant, pendant les années 1940-45, les femmes avaient été largement utilisées dans l'industrie afin de répondre à l'effort de guerre; des milliers d'enfants avaient été envoyés seuls, placés en institution ou dans des familles, loin des grands centres afin d'échapper aux bombardements et de libérer leurs mères pour le travail. La guerre terminée, tirant argument du bilan alarmant de pédiatres et de psychiatres analysant les effets d'un éloignement radical et prolongé d'enfants jeunes de leur mère, les politiques britanniques ont rapidement conclu que la place de la femme était dans son foyer, se consacrant à l'éducation de ses enfants; ils ont ainsi négligé la politique d'accueil des jeunes enfants, réservant les crèches aux populations pauvres et aux enfants handicapés.

Aujourd'hui, la déréglementation à l'œuvre dans le marché de l'emploi et la flexibilité des horaires de travail qui répondent aux pressions économiques et sociales, conduisent au développement de lieux de garde adaptés en priorité à des besoins économiques, au détriment des besoins de base des enfants, en particulier en matière de rythmes de vie et de repos. Les intérêts contradictoires ne favorisent pas la prise en compte réfléchie - par des études, recherches, réflexions critiques, confrontations d'idées, propositions pratiques - des difficultés réelles auxquelles sont confrontés les très jeunes enfants (ainsi que les parents et les soignants) accueillis dans un milieu étranger à leur famille. Dans un tel contexte, une approche sereine est malaisée. Il y a à peine quinze ans, Geneviève Appell confiait qu'une confrontation scientifique concernant les effets de la séparation précoce, même de jour, d'un bébé de son milieu familial serait difficile, voire impossible, vu le poids des engagements idéologiques. La ténacité de femmes comme elle, comme Myriam David, Françoise Dolto et bien d'autres encore, engagées envers de jeunes enfants et leurs parents dont certains en grande difficulté, les a poussées à organiser toutes les occasions de réflexion et d'échanges pour étudier avec rigueur et conscience les difficultés et les apports de la situation d'accueil ainsi que les conditions pour en assurer la qualité.

Mettre à plat les difficultés - sinon les dangers - de la séparation précoce risquerait d'engendrer la peur pour certains et d'apporter à d'autres des arguments contre les lieux



d'accueil? Non si, de façon nuancée, on en expose les fondements et surtout si on présente des pistes de réponses, des solutions accessibles et praticables. C'est notre responsabilité d'experts d'envisager les problèmes et les difficultés, de ne pas les taire, mais plutôt de les considérer dans leur complexité et d'envisager les moyens de les prendre à bras le corps.

Nombre de connaissances peuvent être mobilisées à l'appui de cette réflexion:

- Il existe des réflexions, des connaissances et des savoirs¹⁷ de plus en plus nombreux et diversifiés concernant le développement des bébés, des jeunes enfants et leurs relations avec leurs proches, en particulier leur mère.
- Par ailleurs, des chercheurs - généralement sollicités par des organismes nationaux et internationaux dont la mission est d'inspirer des décisions politiques - ont mené des enquêtes et des études sur les apports et les risques que comportent les milieux d'accueil pour les jeunes enfants. Comparant, grâce le plus souvent à des outils statistiques sophistiqués, les résultats de différentes recherches, ces chercheurs analysent les convergences et les divergences qui en ressortent et dégagent des corrélations permettant de poser des hypothèses sur les facteurs déterminant la qualité d'un milieu d'accueil.

Dans une première phase, les recherches - d'abord en Europe, puis aux USA - avaient surtout tenté de comparer entre eux les différents milieux de garde (crèche, gardienne...). Les études actuelles relèvent que c'est la qualité du milieu d'accueil qui compte, quel que soit le mode de garde. Différents travaux¹⁸ soulignent la complexité de la notion de qualité et la diversité des approches utilisées pour l'évaluer. Au-delà des précautions nécessaires quant à ces recherches statistiques, on peut relever dans la littérature un ensemble de caractéristiques de qualité sur lesquelles les auteurs s'accordent.

Ainsi, Pierrehumbert relève que la définition de la qualité du lieu de vie "couvre une étendue assez large de variables. Celles-ci ont été relativement bien étudiées en ce qui concerne les lieux d'accueil collectifs (crèches): traditionnellement, on les répartit en deux catégories: les variables structurelles (dimension du groupe d'enfants, nombre d'enfants par éducateur, formation, stabilité d'emploi, stimulation de la part de l'environnement) et les variables fonctionnelles (motivations de l'adulte, comportement à l'égard de l'enfant, attachement de l'enfant à l'adulte).

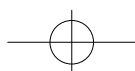
17 Voir en fin d'ouvrage dans Classement thématique des ouvrages consultés et cités: "Quelques repères bibliographiques sur le développement du jeune enfant".

18 P. Moss and A. Pence (Eds), *Valuing quality in early childhood services. New approaches to defining quality*. London: Ed. Chapman, 1994.

B. Pierrehumbert et al., *L'accueil du jeune enfant. Politique et recherches dans les différents pays*. Paris: E.S.E., 1992.

C. Quoirin-De Ridder, *Effet du séjour en crèche sur le développement du jeune enfant. Recherches comparatives entre enfants élevés en crèche et enfants élevés dans d'autres contextes éducatifs. Bilan des connaissances actuelles*. Bulletin de Psychologie, Tome XLIV, 400, 1991, 264-275.

A. Clarke-Stewart, *Garde non parentale et développement*. In B. Pierrehumbert et al., *L'accueil du jeune enfant, politique et recherches dans les différents pays*. Paris: ESF, 1992.





Il apparaît, selon diverses études [...], que ces deux dimensions seraient corrélées, la seconde dépendant de la première (laquelle, en fait, serait elle-même subordonnée au niveau d'engagement des pouvoirs publics dans les programmes sociaux et éducatifs)."

En ce qui concerne les variables structurelles, la taille du groupe, le ratio adulte-enfants et la qualification du personnel apparaissent comme des caractéristiques-clés: c'est le "Iron" triangle mis en évidence par D. Phillips analysant les différentes recherches anglo-saxonnes (1987). Ces variables sont reconnues comme importantes dans leur influence sur les variables fonctionnelles. "Dans le cadre d'une vaste étude (NDCSS), Howes Phillips et Whitebook illustrent la façon dont les "variables structurelles" peuvent influencer le développement de façon indirecte. Dans les crèches, la formation des éducateurs, la taille des groupes d'enfants et le ratio d'enfants par adulte influenceraient la capacité de l'éducateur à s'ajuster à l'enfant (comportements de l'éducateur appropriés à l'âge de l'enfant, par exemple). Le fait que l'adulte ait des comportements appropriés influencerait à son tour la qualité de la relation d'attachement de l'enfant à son égard ; la qualité de cette relation enfin affecterait les compétences sociales de l'enfant"¹⁹.

Quant aux variables fonctionnelles, l'accent est mis sur l'attitude de l'adulte envers les enfants. "Rémunération, formation et stabilité des éducateurs, ratio adulte-enfants, responsabilité²⁰ des adultes constituent autant de définitions courantes de la qualité (dans les instruments traditionnels) et celles-ci, clairement, covarient"²¹. La notion de stabilité est évoquée, à la fois pour les professionnels et pour les enfants: manque de stabilité de l'emploi pour les uns, changements dans la fréquentation d'un mode de garde pour les autres, sont source de discontinuités préjudiciables. Les travaux suédois précisent encore d'autres variables (sans doute les caractéristiques citées ci-dessus sont-elles présentes dans leurs milieux d'accueil), comme l'éventail des âges et le nombre d'heures que les enfants passent en garde, ainsi que la formation du personnel et son implication dans le travail.

Toutes ces données de recherches comparatives sont éclairées et prennent sens par les connaissances sur le développement physique et psychique du jeune enfant et sur les conditions de vie dans les milieux d'accueil²².

- La recherche relative à la situation d'accueil entendue comme étude de la nature et de la dynamique des échanges entre les partenaires impliqués dans le processus d'accueil - enfants, parents, professionnels, équipes - est un courant relativement neuf. Les travaux les plus stimulants²³ répondent à des questions posées par la tâche,

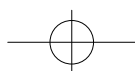
19 B. Pierrehumbert, Les implications psychologiques de la garde du jeune enfant, un état de la question. *Médecine et Enfance*, septembre 1995, 497-502.

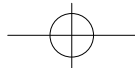
20 Néologisme, traduction de l'américain, qui signifie "être sensible, attentif aux manifestations des enfants, y répondre".

21 B. Pierrehumbert, 1995, op. cit.

22 G. Appell, M. David et C. de Truchis, *Enfants confiés*. In M. Manciaux et al., *L'enfant et sa santé: aspects épidémiologiques, biologiques, psychologiques et sociaux*. Paris : Doin Editeurs, 1987.

P. Thayer, S. Chappellon-Briançon, A. Leira, L. Leethinnen, G. Manni, *Modes d'accueil des enfants en Europe*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 1987.





somme toute insolite mais extrêmement complexe, qui consiste à relayer, en tant que professionnel et de manière rémunérée, les parents auprès de leur bébé. Ces questions naissent de la réflexion d'intervenants de terrain, dans différents contextes: recherches-actions, interventions dans des milieux d'accueil, expériences de formation. Comme nous l'avons dit, c'est principalement ce courant de recherche qui a alimenté notre travail.

Une approche psychopédagogique: prise en compte de la complexité

Une problématique contextualisée

La mise en œuvre de la qualité exige un projet clair, porté par un souci éthique et alimenté par des connaissances; un projet mis à l'épreuve dans des contextes divers et éprouvé par la pratique, celle-ci l'éclairant en retour. Pour notre groupe de travail, il s'agit de mettre au centre de la préoccupation des milieux d'accueil, de leur fonctionnement, l'enfant considéré comme sujet, comme un être humain avec tout le respect, les égards, la sollicitude dus à un être fragile, dépendant, construisant les bases de sa personne.

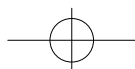
La recherche du bien-être et des meilleures conditions de développement de chaque petit est une entreprise complexe et difficile; elle implique différents niveaux de responsabilité: les puéricultrices (les accueillantes), le personnel de cadre, la direction, les intervenants extérieurs, le pouvoir organisateur, les instances subsidiantes, les responsables administratifs et politiques. Le système d'accueil est complexe; il s'agit d'en saisir la dynamique. C'est l'entière responsabilité du système qu'il est nécessaire de mobiliser si on veut changer les situations insatisfaisantes, répondre aux volontés de recherche sincère de bien-être des petits et renforcer les expériences les plus avancées.

Le souhait du groupe de travail est d'inciter les personnes responsables, à des niveaux différents, de la mise en œuvre de la qualité, à mobiliser les pratiques les plus pertinentes au regard des enfants, des partenaires impliqués et des contextes dans lesquels elles prennent place. Sont ainsi envisagés, du point de vue des enfants, de celui des parents et des professionnels du secteur, les difficultés et les points critiques de la situation d'accueil, en considérant pour chacun des partenaires leurs atouts et leurs forces.

Les enfants

Pour un enfant très jeune, la situation d'accueil constitue une réelle épreuve. Être séparé de ses proches et recevoir des soins corporels (repas, changes, éventuellement bain)

²³ Voir en fin d'ouvrage: "Quelques repères bibliographiques sur les milieux d'accueil".





de personnes qui ne le connaissent pas de manière intime, c'est-à-dire qui ne connaissent pas dans les détails ses goûts, ses sensibilités, ni comment il les manifeste, peut être source de difficultés. En outre, vivre dans un groupe, c'est-à-dire devoir partager avec d'autres l'attention de l'adulte (ou des adultes), représente une épreuve pour laquelle le bébé n'est pas réellement armé.

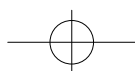
Une prise en compte des difficultés potentielles de cette situation et une réflexion minutieuse à propos des modalités d'accueil peuvent permettre de surmonter ces difficultés. Il est alors possible d'aider le tout-petit à s'ouvrir à son entourage, à aller à la rencontre d'autres - adultes et enfants - avec qui il éprouvera des émotions et des sentiments diversifiés, quelques fois neufs, qui pourront enrichir son univers relationnel. Si l'aménagement des lieux et le choix du matériel de jeu sont adéquats, il pourra vivre une palette d'expériences - souvent moins aisées à la maison (espaces plus réduits, matériel moins diversifié) - qui seront sources d'épanouissement et de joies. Enfin, les petits - libérés en quelque sorte de la charge émotionnelle qui, certains jours ou dans certaines situations, pèse sur la famille - pourront se consacrer à "eux-mêmes", vivre leur vie.

Par ailleurs, si les bébés sont fragiles, les études et les travaux les plus récents montrent qu'ils sont actifs dans leur processus de développement et combien chaque enfant a ses propres ressources; les identifier non seulement aide les adultes à adapter leurs interventions auprès des petits, mais renforce également les capacités psychiques de ces derniers.

Les parents

Au moment où ils confient leur enfant à un milieu d'accueil, les parents sont particulièrement vulnérables. La séparation d'avec leur enfant, même quelques heures par jour et quels qu'en soient le contexte et les circonstances, les atteint et peut provoquer des manifestations diverses (agressivité, revendication, froideur, surprotection, hyperanxiété...) qu'il faut pouvoir identifier et interpréter sans juger. C'est une période de réaménagement de la vie professionnelle et de la vie de couple, période chargée de problèmes pratiques et de mouvements émotionnels. En confiant leur petit, ils livrent une part de leur intimité, de leur monde privé, secret. Ils sont confrontés au regard des autres sur leur enfant et sur leur mode de faire, sur la conception de son éducation; ce regard est quelquefois critique, pas toujours bienveillant. Consciemment ou non, ils pressentent qu'ils devront partager l'éducation de ce petit au sens où d'autres, des étrangers à la famille, vont intervenir dans son devenir.

Les manifestations et réactions des familles dépendent pour une large part du contexte dans lequel elles confient leur bébé; décision réfléchie et choix non conflictuel du milieu, préparation à l'entrée dans le milieu d'accueil, écoute et respect de la part des accueillants sont des conditions favorables et qui relèvent en partie de la responsabilité des équipes. Celles-ci ont à reconnaître aux parents, quels qu'ils soient, leur position unique et irremplaçable; "suffisamment bons", ils ont une connaissance unique, empathique de leur enfant qui puise sa force et ses racines aussi bien dans l'histoire qui les a conduits à cet enfant que dans leur engagement dans un avenir commun. Défaillants, inadéquats, ils restent pour leur enfant les premiers et les seuls... Même mauvais, même maltraitants, ils existent, ils sont à l'origine de cet enfant qui, si ses parents





sont effacés, niés, ne pourra solidement tisser sa vie, ancrer son histoire.

Les professionnels

"Il est couramment considéré que s'occuper d'un petit d'homme est simple, instinctif, à la portée du premier humain venu. [...] Mais pour naturel qu'il soit, il ne s'agit pas pour autant d'un acte simple. Prendre soin de jeunes enfants en tant que professionnelle, dans le cadre d'un métier, représente une tâche d'une grande complexité; on s'attache enfin à la décrire, l'analyser et on en mesure de plus en plus l'extrême difficulté. On peut affirmer qu'attendre de l'adulte soignant une relation de type maternel, c'est le mettre ainsi que le bébé en danger alors qu'il est possible de structurer un cadre, de développer un regard sur le bébé partenaire actif de son propre développement, et d'élaborer une théorie du soin qui permet l'émergence d'une relation professionnelle épanouissante pour le bébé et son soignant"²⁴. Or, souvent, les adultes engagés dans cette tâche sont désarmés et seuls devant certaines manifestations d'enfants - pleurs, difficultés de sommeil, comportements agressifs - difficiles à interpréter et à orienter; les accueillantes disposent de peu de points de repères pour situer leur rôle par rapport à celui des parents et pour articuler leur action à la leur.

La formation tant initiale que continue des accueillantes et les moyens financiers, humains et culturels déployés actuellement dans le secteur de l'accueil des jeunes enfants répondent peu aux exigences du métier; néanmoins, bon nombre de praticiens, de formateurs et d'intervenants relayés par des groupes de pression et, dans une certaine mesure, par l'ONE revendiquent une réadaptation des moyens permettant aux professionnelles de travailler dans ce secteur, de s'investir avec plaisir et intérêt dans leur travail en ancrant leur intervention sur des savoirs, en toute conscience de leur place relationnelle vis-à-vis des enfants et de leurs parents.

Le sens de la réflexion est de renforcer chacun et ceci à partir d'une connaissance précise et nuancée des mécanismes à l'œuvre dans le processus d'accueil.

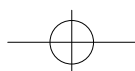
Trois thèmes essentiels

Trois thèmes principaux se sont dégagés, vecteurs de l'élaboration du référentiel: les liens, la socialisation et l'activité. Développés dans la seconde partie de cet ouvrage, ils articulent la préoccupation de base du groupe de travail.

Les liens, une histoire relationnelle

Comment se construisent les liens dans une situation d'accueil? A quelles conditions ouvrent-ils à la confiance et à la curiosité envers l'autre? Parler en termes de "liens" plutôt que de "relation" relève d'un choix délibéré; cette option traduit la nécessité que le

²⁴ G. Appell et A. Tardos (sous la direction de), Prendre soin d'un jeune enfant. De l'empathie aux soins thérapeutiques. Ramonville: ERES, 1998





milieu d'accueil envisage le séjour de l'enfant dans la perspective suivante: les accueillantes engagent une histoire relationnelle avec l'enfant et ses parents, porteurs de leur histoire commune spécifique. Ceci exige temps, continuité, confiance, responsabilités claires et partagées. Tant les habitudes professionnelles que les attentes parentales risquent d'être bousculées...

La socialisation, ou les joies et les peines de la vie avec d'autres

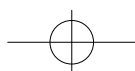
La socialisation, c'est apprendre à vivre dans une société où les attentes des uns et des autres sont différentes et codifiées, apprendre à les connaître, à les identifier, à s'y inscrire ou à y résister; à en accepter certaines, à en rejeter d'autres, à négocier. Comment y contribuer, comment la respecter? La socialisation des tout-petits s'enracine dans la richesse de la relation qu'ils nouent avec les adultes qui les assument, en premier lieu leurs parents, mais également les accueillants. C'est dans la mesure où les jeunes enfants éprouvent sécurité et sérénité qu'ils sont accessibles à des processus d'identification qui leur ouvrent la porte des valeurs et des choix moraux... Respectés dans leurs activités et dans leurs désirs, ils respecteront l'autre. Écoutés et soutenus dans leurs projets, ils seront attentifs et pourront collaborer à ceux des autres. Reconnus dans leur identité, ils se révéleront fidèles et forts dans leurs engagements, dès l'enfance déjà mais aussi dans l'adulte qu'ils deviendront.

L'activité sous toutes ses facettes

Joie de découvrir par tous ses sens, par tout son corps, les lois qui régissent le monde physique, celui des objets et de la pesanteur, l'activité du tout-petit est un enjeu important: non seulement elle lui permet de comprendre le monde, mais aussi de s'exprimer et d'exister. Comment soutenir cette activité et accorder au tout-petit un maximum de chances de se réaliser et de s'épanouir, seul et avec d'autres (les copains et les adultes)? L'accent est mis sur l'activité auto-induite et sur le rôle si particulier de l'adulte dans cette conception de l'activité: assurer un accompagnement psychique fait d'attention, d'empathie, de verbalisation et de soutien à distance.

Cette réflexion autour de l'accueil des jeunes enfants s'ancre sur la spécificité du bébé, du nourrisson. En effet, en Belgique²⁵ comme en France, les jeunes enfants sont confiés à milieu d'accueil à un âge précoce, dès le troisième mois et parfois même dès les premières semaines de vie du petit. Aussi l'accent sera mis sur des aspects fondamentaux qui souvent restent à l'arrière-plan dans l'accueil des enfants plus âgés: la relation adulte-enfant, l'individualisation, le sens et l'attention donnés aux moments de repos, de repas,... Souvent, dans l'accueil des enfants, les repas sont vus sous l'angle de la convivialité, c'est la dimension "groupe" qui est valorisée; quand on évoque le rôle éducatif des milieux d'accueil, ce sont "les activités" qui sont mises en avant. En réalité, les questions que pose l'accueil des tout-petits sont interpellantes et signifiantes pour l'ensemble du secteur de l'accueil des enfants, quel que soit l'âge.

²⁵ Dans d'autres pays - en Italie, dans les pays nordiques, au Québec... -, les enfants entrent dans les structures d'accueil à un âge plus avancé. Là, les milieux d'accueil pour les jeunes enfants prennent leurs références plutôt du côté de l'école maternelle et mettent l'accent sur les activités et les relations entre enfants.

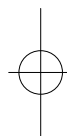
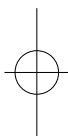




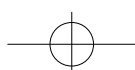
Référentiel et projet éducatif²⁶

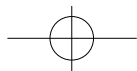
Le présent référentiel est susceptible d'orienter le projet éducatif des institutions d'accueil, en fournissant des indications, des pistes, des... références pour élaborer ce projet propre à chaque institution. En effet, les auteurs du référentiel l'ont élaboré en veillant à appuyer son contenu sur des éléments de la connaissance que notre société s'est forgée aujourd'hui de l'enfant et de son environnement. Dans ce cas, comment ne pas inciter chacun à le prendre en compte dans sa façon de concrétiser l'accueil du jeune enfant, jour après jour? Comment ne pas inviter chaque institution à concevoir un projet éducatif qui s'en inspire? Sinon, à quoi bon ce document et la volonté de communication la plus large qui a animé ses auteurs?

S'il peut être source d'inspiration, le référentiel ne peut toutefois pas faire office de projet éducatif. Notre conviction est que le savoir sur chaque enfant et son environnement se construit dans la réalité de chaque institution, confrontée aux particularités de chacun. Un projet éducatif ne se réduit ni à une charte, ni à un règlement, ni à un texte bien ficelé qu'on présente une fois pour toutes à un parent, un conseil d'administration, un pouvoir organisateur ou une inspectrice. Il est avant tout un processus de questionnement permanent institué par l'équipe éducative sur ses pratiques avec les enfants qu'elle accueille. Ce questionnement permet d'aboutir progressivement à des références que chacun s'approprie activement, pour les avoir réfléchies au sein d'une pratique quotidienne et partagée (voir le chapitre 5: Le projet éducatif).



²⁶ Depuis la création des MCAE (maisons communales d'accueil de l'enfance) en 1993, l'exigence par l'ONE d'un projet éducatif s'est fait jour.

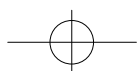
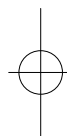
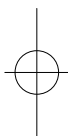


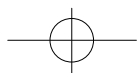
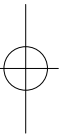
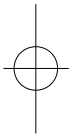
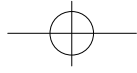


CHAPITRE 2



LES LIENS







LES LIENS

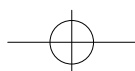
C'est un grand jour, Justine 2 mois et 15 jours commence sa "vraie journée" à la crèche. Elle n'est pas la seule. Amaury, 3 mois, Chloé et Sébastien font également leur "rentrée" pour en principe trois années.

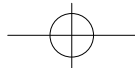
C'est Justine qui arrive pour le moment. Sa maman et son papa sont là tous les deux. Ils connaissent bien la crèche. Ils sont venus s'informer, l'inscrire, puis peu avant sa naissance, ils sont venus le soir, dans la crèche sans enfant, pour écouter les puéricultrices et les responsables expliquer leur travail, la journée des bébés et le pourquoi de leurs pratiques. Ensuite, ils ont fait connaissance avec les lieux, les accueillantes et d'autres parents et ils ont posé des tas de questions, entendu les questions des autres.

Avec Justine, ils sont revenus depuis quinze jours à trois reprises et à nouveau ont rencontré Marie et Anne, puéricultrices chez les bébés. C'est Anne qui les a reçus lors des trois contacts avec Justine. La maman lui a confié ses soucis et questionnements pour le matin; sa petite fille n'est pas régulière dans ses heures de réveil; gloutonne, elle régurgite fréquemment et parfois il lui faut un second biberon. Vont-ils donner le biberon à la maison ou vite l'amener à la crèche et le lui donner là pour éviter les éventuelles régurgitations?

Anne, la puéricultrice, a proposé que le premier biberon soit pris à la maison. En effet, son expérience, l'expérience de la crèche, montrent que l'enfant sera satisfait, repu, après avoir pris son temps dans les bras de ses parents, chez lui, avant d'aborder le changement, d'autres lieux, d'autres bras, l'absence de ceux qu'il connaît. A la crèche, la puéricultrice qui accueille bébés et parents, sera disponible, présente, pour chacun d'eux, pour les écouter, enregistrer leurs informations, entendre leurs inquiétudes et faciliter la séparation, créer le contact avec le bébé, l'installer auprès des autres.

Justine arrive ainsi, ce premier jour, bien disposée, retrouve couleurs, bruits et odeurs déjà explorés. Sa maman peut confier à nouveau son angoisse devant le vide de la journée à venir et Anne lui rappelle qu'elle peut téléphoner pour prendre des nouvelles. Justine est tout sourire, malgré la tension du jour, elle ne régurgite pas et accepte le contact avec Anne et ensuite la compagnie de Sébastien sur le tapis.



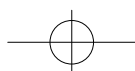


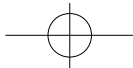
S'il est un terme particulièrement riche de sens dans l'accueil du jeune enfant, c'est bien celui de "lien". Le lien est ce qui met en relation, qui entrouvre, qui assujettit, qui engage. Ce terme implique une notion de processus, de construction. Il peut être compris dans l'acception "créer des liens" au niveau relationnel mais aussi - notamment dans un cadre professionnel - dans le sens d'établir des liens, des liaisons au niveau conceptuel, autrement dit chercher à mieux comprendre...

- Il évoque bien sûr le lien primaire, celui de l'attachement mutuel du bébé et de sa mère, qui fonde l'enfant: c'est au fil des interactions répétées de l'enfant avec son entourage proche que ce lien se tisse, dans un processus essentiel pour la construction de l'identité de l'enfant. S'il est de l'ordre de la construction, ce terme appelle aussi les notions de séparation et d'individuation.
- Il renvoie également aux liens continus - au sens de "liaisons" - que l'accueillante doit construire dans son observation de l'enfant pour en appréhender la complexité et les caractéristiques propres, dans le respect des liens dont l'enfant est déjà porteur lors de son entrée en milieu d'accueil.
- Ce terme rend compte de la richesse de la position professionnelle: l'accueillante crée, elle est partie prenante dans ce qui se vit avec l'enfant.
- Il concerne les relations que l'enfant construit avec ses pairs et avec le milieu environnant.
- Enfin, faire des liens, c'est aussi découvrir les articulations diverses entre le comportement des enfants, le fonctionnement de l'accueil, les pratiques professionnelles et l'attitude des adultes.

Dans tout milieu d'accueil, il est nécessaire que des liens se créent entre accueillantes et enfants, accueillantes et parents et entre les accueillantes. L'accueillante, qu'elle soit puéricultrice ou gardienne, a pour tâche l'épanouissement personnel de chaque enfant au sein du groupe: elle doit connaître chacun, en prendre soin, en être proche. Sa tâche est complexe. Son rôle, sa place, le mode d'affect sont différents de ceux des parents: la position professionnelle n'est ni la reproduction à l'identique de la position parentale, ni son substitut, ni "à la place de", ni "comme si". Pour être et rester de type professionnel, le lien construit avec l'enfant et avec les parents doit faire l'objet d'une attention, d'un travail particulier, qui porte sur la prise de conscience et la différenciation, d'une part, des éléments composant la position et la fonction professionnelles et, d'autre part, de ceux qui sont d'ordre plus personnel. En d'autres termes, cette réflexion concerne la construction du rôle professionnel. Ce travail d'élaboration demande un accompagnement qui, selon le milieu d'accueil, pourra être assuré par le groupe, la référence à l'équipe (la crèche) ou par une personne extérieure. Soulignons aussi l'exigence professionnelle permanente de débattre, d'échanger pour approcher au mieux le sens des pratiques professionnelles et l'attitude des adultes.

Nous aborderons donc successivement dans ce chapitre le rôle du lien dans le processus de construction de l'identité; l'articulation lien - séparation, la préparation et l'accompagnement de la séparation; le nécessaire établissement d'un partenariat entre les accueillantes et les parents; et, enfin, les spécificités du lien professionnel.





Les liens, essentiels à la constitution de l'identité

La formule a fait recette: "l'enfant est une personne". Mais la personne ne peut se réduire à la simple individualité: elle est toujours la conséquence d'une reconnaissance réciproque. C'est Jung qui a été un des premiers à attirer l'attention sur ce que l'on appelle aujourd'hui la relation primordiale, celle qui se vit d'abord entre le fœtus puis le nouveau-né et sa mère. "Que voit le bébé quand il tourne son visage vers le visage de sa mère?" se demandait Winnicott. Généralement, ce qu'il voit, c'est lui-même. En d'autres termes, lorsque la mère regarde son bébé, ce que son visage exprime est en relation directe avec ce qu'elle vit. Comme l'exprime Humbert, "je peux exister dans la mesure où je provoque chez l'autre une certaine émotion vis-à-vis de moi. Si je ne provoque pas d'émotion chez l'autre, je n'existe pas. Dans le ressenti de cette émotion chez l'autre, je suis un centre. L'aspect positif de cet investissement va supporter toute une histoire."²⁷

La mère réfléchit - reflète - l'enfant. Cependant, l'image ordonnée qu'elle renvoie comme un miroir et à laquelle l'enfant s'identifie est le fruit de son propre imaginaire, mais également d'un compromis inconscient qui la lie au père et à la génération précédente. La vie ne commence pas avec le bébé, son propre être devra compter avec un équipement psychique qui s'est formé au cours des générations précédentes. Aussi est-ce d'emblée le système psychique familial qui participe à l'édification de l'identité de l'enfant. Selon la belle formule de Myriam David, "l'être humain est fondamentalement relié. Relation maternelle et relations familiales proches sont les ressources naturelles qui alimentent le développement du bébé: elles lui sont indispensables, faisant au début partie intégrante de lui. Il y a là quelque chose d'unique et de très nécessaire qui, du fait de la force de l'investissement mutuel du bébé et de sa famille, est à peu près irremplaçable, et cela plus particulièrement dans la capacité des parents à assurer une continuité relationnelle et interactive tout au long du développement du bébé et de l'enfant."²⁸

Cette notion doit toujours être présente à l'esprit de ceux qui sont amenés à prodiguer des soins à un bébé alors qu'ils ne font pas partie du système familial.

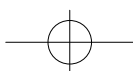
Le lien, une modalité de contact physique et psychique

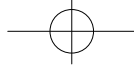
On sait l'importance du temps d'instauration et d'enracinement de l'attachement au cours de la grossesse, de la vie intra-utérine, puis l'intensité de l'investissement réalisé par les partenaires lors de la naissance et au cours des premières semaines postnatales.

Le bébé est absorbé par ses impressions indistinctes qui l'inondent. Il passe de vécus de malaises diffus à des vécus d'apaisement. Au cours des moments d'apaisement, il utilise d'emblée ses capacités à explorer avec ses sens. Il organise, repère les impressions, les successions d'états et participe à cette accommodation qui se noue entre sa mère et lui.

²⁷ E.G. Humbert, La dimension d'aimer. Cahiers Jungiens de psychanalyse, 1994.

²⁸ M. David, Réflexions sur les séparations dans la petite enfance. In P. Ben Soussan (sous la direction de), Parents et Bébé séparés. Paris : Syros, 1996.





L'attachement mutuel, le lien premier se tisse dans l'intensité de ces expériences interactives, chaque partenaire y participant au prix d'efforts qui s'organisent peu à peu. Le système interactif mis en place est propre à chaque couple mère-enfant, il est original dès le début de leur histoire. Cette alliance intime s'instaure au cours des six à dix premières semaines, mais demande parfois plus de temps.

De nombreux cliniciens (Bowlby, Robertson, Winnicott) insistent à juste titre sur ce temps qui "fonde" et "enracine" l'attachement maternel, la capacité d'attachement de l'enfant et leur sentiment mutuel d'appartenance. "C'est le sens de son existence que l'enfant a par cet autre, selon qu'il est reconnu par l'adulte nourricier comme fardeau, bouche à nourrir, corps à soigner ou sujet nommé, respecté et aimé."²⁹. Ces mêmes auteurs ont démontré la gravité, la nature et la persistance des troubles du bébé et de sa mère lorsque, pour des raisons diverses, ce premier lien ne s'installe pas ou est rompu. Didier Anzieu précise l'importance de ce lien et ce qui contribue à sa construction: "Rien ne remplace une fonction maternelle adéquate qui comprend les fonctions d'accueil, de portage solide, d'échanges et de sourires, de concordance de rythmes."

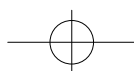
Les soins, les moments de partages plus ou moins réussis, d'intimité et d'interactions sont à l'origine de l'attachement, de la construction de liens. L'enfant aidé par la sollicitude maternelle va progressivement vivre des moments de rapprochement et de distanciation. De l'attachement jaillit et croît chez le bébé la sensation d'aimer, d'être aimé. Cette sensation est alliée à un désir de possession qui trouve son répondant chez les parents au sein d'un système interactif. Le lien qui s'installe entre l'enfant et le monde extérieur lui permet d'acquérir le sens de l'identité et de l'identique dans une relation en miroir et dans une relation d'étayage. Le bébé a besoin de passer par des relations en écho avec une personne qui lui renvoie ses gestes, mimiques, sourires, balbutiements, sentiments et ainsi lui permet de se représenter comme il est lui-même: "je suis peut-être différent, car je peux être comme l'autre".

Toutes ces expériences, portées par le lien, constituent le premier niveau qui permet l'organisation même de la vie psychique chez le bébé et la formation de la pensée; elles se déroulent à une période où se mêlent les expériences corporelles et affectives. Cette identification au parent comme première forme d'attachement, décrite par Freud, protège l'enfant d'une de ses angoisses les plus précoces et les plus importantes de la vie psychique: l'angoisse de n'être relié à personne, l'angoisse de non assignation. Ce processus prend du temps: toute la première année de vie est capitale. La perception, le ressenti de ce lien va permettre au bébé de développer un sentiment de sécurité, de confiance en lui et en son environnement; les parents, eux, y puiseront un sentiment de confiance en leurs compétences.

"Nous ignorons encore beaucoup de choses sur la nature du lien primaire qui se constitue la première année et surtout dans les premiers mois de la vie de l'enfant", reconnaît Berger³⁰, "mais nous voyons que dans ce contexte de sécurité, de sentiment de maîtrise, d'organisation, le bébé s'exerce et progresse chaque jour et découvre un champ

29 E. Dolto, *Le sentiment de soi - aux sources de l'image du corps*. Paris: Gallimard, 1997.

30 M. Berger, *L'enfant et la souffrance de la séparation*. Paris: Dunod, 1997.





d'expérience en prolongement (continuité) de celui découvert et construit avec sa mère." Ce lien primaire entre l'enfant et sa mère, entre l'enfant et son père, est propre à chaque famille: il commence à se construire bien avant sa naissance. Il est fragile et délicat.

Lors de l'entrée en milieu d'accueil, l'enfant est porteur de ce lien primaire qui va continuer à se construire et se transformera peu à peu. Pour que la transformation puisse se faire, il faut que la mère permette, consciemment et inconsciemment, à l'enfant d'accéder à d'autres sphères relationnelles. Comme d'autres, le milieu d'accueil participe à cette transformation, puisqu'il la soutient durant toute la vie de l'enfant dans ses murs, mais il n'en est pas le moteur. Il importe donc pour l'accueillante de comprendre, reconnaître et prendre en compte ce lien et ses différents registres. L'accueillante doit, avec et pour chaque enfant, intégrer des histoires singulières dans un projet professionnel à la fois individuel et collectif.

C'est exigeant, difficile. De nombreuses questions se posent: Comment être disponible, à l'écoute du dit et du non-dit sur l'histoire de l'enfant avec ses parents, de leur projet pour et sur l'enfant? Comment écouter, observer sans préjugés, sans idées préconçues? Comment autoriser et s'autoriser cette prise de parole? Comment mieux comprendre la nature de ce lien? Comment y être suffisamment attentif, sans devenir intrusif? Comment montrer à l'enfant et à la mère qu'on respecte ce lien, qu'on en tient compte?

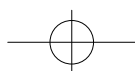
Pour ce faire des moyens sont à construire:

- Mobiliser du temps
- Penser les moments, les lieux pour les rencontres nécessaires: avec les parents, avec les parents et leur enfant, et avec le bébé.
- Avoir un lieu d'échange, un travail d'équipe, être accompagné et soutenu par un tiers.
- Utiliser de façon plus consciente, plus réfléchie et partagée ce qui est spontanément ressenti.
- Confronter son ressenti à celui des autres.

Le lien, une émanation de l'histoire de la famille³¹

La plupart des auteurs s'accordent sur ce principe: un bébé ne peut être accueilli seul, ses parents doivent être inclus dans l'accueil. L'entrée d'un bébé dans une crèche ou chez une gardienne et les difficultés liées à ce passage constituent un processus complexe, comme le souligne Courtois: "On se penche le plus souvent sur les relations mère-bébé, accueillante-bébé en négligeant souvent l'histoire et l'organisation familiale. Or le vécu par chaque parent des étapes antérieures dans sa famille d'origine va influencer le moment du passage du bébé en milieu d'accueil. Le choix du mode de garde de l'enfant et l'attitude du couple face à celui-ci prend appui sur l'histoire personnelle et familiale de chacun des conjoints. De nombreux travaux cliniques montrent que l'enfant, pour bénéficier de son milieu d'accueil, doit "porter", "garder" ses parents en lui dans

31 Le réseau familial, entendu comme réseau de soutien, est évoqué dans le chapitre 6.



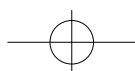


les temps d'éloignement. Ceci sera d'autant plus nécessaire et délicat à créer, à préserver que les parents présentent des signes de souffrance ou de fragilité, et/ou que l'enfant a des difficultés pour garder en lui une image de ses parents absents. Il est donc important d'être attentif à l'enfant, mais aussi à ses parents qui pourront plus ou moins bien vivre la séparation d'avec leur enfant. Les parents, quant à eux, ont besoin de conserver leur enfant en eux pendant son absence. Ils ne peuvent pas s'en sentir déposés. Cela implique qu'ils soient reconnus et respectés dans leur qualité de parents. Qu'ils doivent être accueillis, entendus et apaisés dans leurs craintes. L'entrée d'un bébé dans une crèche ou chez une gardienne est une étape du cycle de vie de la famille et implique la réorganisation des liens de proximité et de distance non seulement dans la famille nucléaire, mais aussi dans la famille élargie."³²

Chaque famille a sa propre histoire, marquée par des moments de transition, de passage de type physique et/ou symbolique (naissance, décès; communion, entrée à la crèche, à l'école). À chaque étape de la vie, le système se déséquilibre et doit se réorganiser. Lors d'une naissance, toute l'organisation de la famille - nucléaire ou élargie - se centre sur elle-même: liens et attachements deviennent les préoccupations prioritaires de la famille. Ce fonctionnement en univers rétréci correspond à une proximité relationnelle de type fusionnel: il accompagne la centration nécessaire sur l'enfant. Cette phase parentale de resserrement des liens, si elle est réussie, permettra aux étapes ultérieures d'être vécues harmonieusement. L'entrée à la crèche correspond à un raccordement au monde extérieur. Cette (première) séparation sera empreinte du sens que lui donnera le couple - et pas seulement la mère. Les choix existentiels du couple, comme le nombre d'enfants souhaités ou la distribution des rôles entre l'époux et l'épouse, s'enracinent dans les familles d'origine des conjoints. De même, le mode de garde de l'enfant et l'attitude du couple face à celui-ci prend appui sur l'histoire personnelle et familiale de chacun des conjoints.

Il est donc nécessaire d'éclaircir les critères de choix et de se pencher sur le sens que revêt pour le couple le geste de confier son bébé à un milieu d'accueil. Cependant, saisir l'organisation d'une famille sans grand problème est complexe et peut paraître intrusif. L'intérêt de ce regard est de rendre plus aisé l'établissement des liens entre le couple de parents et le milieu d'accueil, et de permettre aux systèmes en difficulté - famille et institution - de retrouver les conditions d'un passage réussi. Mais comment s'autoriser ce regard, la prise de parole à ce propos? Quelles sont les limites à ne pas franchir? N'est-il pas nécessaire d'approfondir la question du secret professionnel, au niveau de l'équipe? Quand on est gardienne, avec qui parler? Autant de questions qui soulèvent la nécessité d'un soutien, tant la tâche est complexe, et qui posent avec force le problème de la formation initiale et continue des accueillantes.

32 A. Courtois, L'entrée du bébé à la crèche, une histoire de famille de la situation dynamique à la situation à risque. Cahiers de Psychologie Clinique, n° 9, Ed. De Boeck Université, 1997.





Penser, préparer, accompagner la séparation

Intervenir au cours de la période de construction des liens fondateurs, apporter des soins à l'enfant pendant ce processus n'est pas chose aisée. Plus tôt la séparation intervient, plus grands sont les risques. Pourtant, les situations dans lesquelles les parents ne peuvent assurer seuls les soins et l'éducation sont nombreuses. Il est donc essentiel de penser les conditions de la séparation et de l'accueil.

"Si le changement est préparé, si les soins de l'accueillante et des parents sont harmonisés, si le rythme de passage de l'un à l'autre est régulier, s'il est répondu aux manifestations de l'enfant avec tendresse et sollicitude et si les retrouvailles ne sont pas trop chargées de tension, la répétition des premières expériences de garde peut permettre au bébé de trouver de nouveaux repères et de s'adapter progressivement aux soins des uns et des autres"³³. Par contre, si l'arrivée en milieu d'accueil est mal préparée, voire pas préparée du tout, le changement que le bébé perçoit dans son environnement entraînera une désorganisation qui se traduira par divers symptômes comme des troubles du sommeil, des troubles digestifs et des manifestations somatiques diverses, des comportements d'agitation ou de repli sur soi (refuge dans le sommeil, hyperactivité, diarrhée...).

Cette première séparation constitue, selon Choquet et Lebovici³⁴, un moment essentiel de la relation parents-enfants. Ces auteurs insistent sur l'importance de bien saisir les enjeux à court et à long terme et de gérer la séparation en commun avec les parents. Sauveur³⁵ estime, quant à elle, qu'il faut être attentif aux points suivants lors de ce premier moment de séparation: l'âge d'entrée à la crèche, les sentiments vécus par le bébé et les parents, la préparation à la séparation.

L'âge d'entrée à la crèche

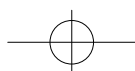
"Pour être en mesure de se séparer, la mère doit être suffisamment sûre des liens qui l'unissent à son bébé et sûre de sa valeur de mère", écrit Sauveur³⁶. "Une entrée trop précoce va court-circuiter les étapes cruciales des premiers mois et diminuer la connaissance mutuelle des parents et du bébé. Il est raisonnable d'estimer qu'en règle générale, le quatrième mois est une période plus agréable et plus propice, par rapport à toute autre période antérieure, pour aborder cette séparation."

33 G. Appell, M. David et C. de Truchis, *Enfants confiés. Accueil de jour pour les jeunes enfants. Le placement des jeunes enfants. Panorama général*. In M. Manciaux, S. Lebovici, O. Jeanneret, E.A. Sand, S. Tomkiewicz, *L'enfant et sa santé. Aspects épidémiologiques, biologiques, psychologiques et sociaux*. Paris: Doin, 1987.

34 M. Choquet et S. Lebovici, *Travail des mères et mode de garde des bébés*. In *Psychiatrie du bébé*, sous la direction de B. Cramer, Paris et Genève : Ed. ESHEL, 1988.

35 M. Sauveur, " François, Jérôme, Louis, Michael, Jonathan, ... et les autres ". In *Génération ONE, L'accueil de l'enfant en Europe*. Bruxelles, Mars 1992.

36 M. Sauveur, 1992, op. cit.





Pour certains parents, une période plus longue est nécessaire, pour qu'ils soient suffisamment sûrs des liens qui les unissent au bébé et sûrs de leur compétence de parents. En plus de leur propre histoire, le déroulement de la grossesse, des premières semaines, l'état de santé et l'équipement³⁷ du bébé sont des éléments qui ont une incidence sur le temps nécessaire à la construction du lien et sur le sentiment de compétence des parents. Chaque triade bébé-parents présente ainsi une configuration très personnelle, solide ou fragile, plus ou moins sensible.

Les sentiments vécus par le bébé et les parents

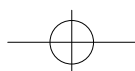
Les "sentiments" éprouvés par l'enfant et ses parents se manifestent à grand ou à bas bruit : pour le petit, troubles du sommeil et alimentaires, tensions, troubles psychosomatiques... ; pour les parents, difficultés à laisser le bébé le matin ou, au contraire, négation de la séparation, façon de donner l'enfant en y restant accroché, questions répétées, angoissées, oublis, réactions agressives envers le personnel... Ces attitudes sont fréquentes et peuvent paraître banales, mais elles témoignent d'une souffrance ou de difficultés moins banales dans ses retentissements sur l'adaptation de l'enfant au milieu d'accueil et, plus largement, sur l'évolution du bébé et de ses relations avec ses parents. Une séparation précoce mal gérée peut être à l'origine d'angoisses de perte, de chute, de vécu de déchirement. Chez les parents la séparation provoque une ambivalence quant à l'envie de reprendre le travail, suscite une angoisse devant le manque de place, devant le choix, une insatisfaction quant à la qualité de l'accueil, de la culpabilité, de la rivalité avec le milieu d'accueil, de la frustration de ne pas assister soi-même aux progrès de son enfant, un sentiment d'échec ou d'incompétence. Cette dynamique colore fortement l'organisation des liens existants et naissants.

À nouveau, les questions sont multiples : Faut-il refuser d'accueillir un enfant trop jeune? Comment concilier les exigences de la vie professionnelle des parents et celles du bien-être du bébé? Comment écouter la souffrance du bébé et/ou des parents? Comment y répondre ou la contenir? (Il faut parfois peu de choses pour soutenir... ou pour fragiliser !) La préparation à la séparation est-elle toujours suffisante pour éviter ces écueils? Répondre à ces questions demande une réflexion approfondie menée au sein de chaque équipe accueillante... et les moyens pour le faire.

La préparation de la séparation

La préparation de la séparation est une entreprise menée conjointement par les parents et le milieu d'accueil et qui comprend le bébé. Elle est définie en commun et modulée au cas par cas, et doit être pensée et mise en œuvre suffisamment tôt avant la séparation réelle. Son déroulement demande au milieu d'accueil d'investir du temps dans des réunions et des entretiens successifs programmés et respectés. La qualité du lien qui va se construire entre les accueillantes, l'enfant et sa famille est à ce prix. Le temps consacré au travail conjoint de séparation est souvent négligé et ses modalités incomplètes.

³⁷ Par "équipement", nous entendons sa constitution (hypertonique, hypotonique), ses "ressources" psychiques.





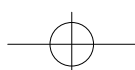
La préparation se limite la plupart du temps à une habitude de l'enfant au cadre, à l'espace, à l'ambiance. Pour l'enfant, la préparation à la séparation c'est être reconnu dans ses particularités, ses habitudes, sa personnalité naissante. Les premiers échanges entre accueillantes et parents aborderont donc les soins, l'alimentation, le sommeil, etc., ainsi que la tonalité émotionnelle de leur contexte. Le bébé prendra ainsi existence dans la tête des accueillantes, dans l'équipe, dans les projets du milieu d'accueil.

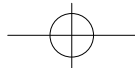
Un moment de cette préparation peut être une réunion des parents avant l'entrée en crèche: par exemple, les parents sont accueillis dans les locaux, le soir, en dehors de la présence des enfants. L'équipe d'accueillantes (ou la gardienne), disponibles, sont à l'écoute des questions. Elles présentent le milieu d'accueil, sa façon de travailler, ses choix théoriques, son projet pédagogique. Ces informations et ces échanges permettent aux parents de mieux imaginer leur enfant dans le quotidien - à la crèche, chez la gardienne, en halte accueil... Cette réunion, moment d'information et d'écoute, donne l'occasion de mieux saisir la richesse du milieu d'accueil et le professionnalisme des accueillantes.

Terry Brazelton évoque le fait que toute femme qui confie son enfant à quelqu'un se demande si elle fait bien: faire connaissance avec les adultes du milieu d'accueil, avec son mode de fonctionnement, exprimer ses souhaits, son anxiété ou sa rivalité, expliquer, "parler son enfant", permet à la confiance et à la détente de s'installer. "Dans les situations ordinaires d'accueil journalier du bébé, bien des parents montrent qu'ils font d'eux-mêmes cette sorte de démarche; d'autres se sentent fortifiés et heureux d'avoir été accueillis de cette façon; d'autres enfin, aux prises avec des situations complexes, ont besoin d'un soutien plus intensif et prolongé, et quelques-uns d'entre eux seront peut-être mieux aidés par un conseil bienveillant mais impératif, voire une mesure d'autorité. Mais, même lorsqu'il en est ainsi, l'expérience montre qu'ils bénéficient toujours de l'intérêt porté à cette question et qu'ils sont en général soulagés lorsque nous ne cédon pas à la force du clivage auquel ils ont recours... De plus, dans les situations graves et complexes, l'écoute des intervenants qui connaissent les parents et/ou leur enfant dans des circonstances diversifiées est féconde, sinon indispensable, pour avoir une image plus complète et commune qui aide à s'accorder, à se positionner les uns par rapport aux autres, pour rechercher ensemble la meilleure approche dont chacun dispose pour sa propre intervention."³⁸

Pour l'accueillante, repérer les signes d'anxiété chez les parents, les signaux d'alerte chez le bébé, hors de situations qui relèvent de la pathologie, risque de provoquer en elle une attitude de fuite: elle peut se sentir - à juste titre - démunie; mais, à l'inverse, cela peut lui permettre de faire preuve d'une attitude d'écoute très particulière vis-à-vis des interrogations des parents et de jouer un rôle clé de type préventif. Dans des situations extrêmes, quand l'accueillante sent que le lien mère-enfant n'est pas établi ou est fragile, elle peut avoir tendance à prendre la place des parents pour pallier leur manque. Que le lien soit ou non fragile au départ, le milieu d'accueil peut - et doit - maintenir ce qui existe. Par des pratiques éducatives cohérentes, l'accueillante peut soutenir un enfant dans la construction de son identité. L'enfant ainsi soutenu expérimente des modalités relationnelles qu'il propose à ses parents et peut ainsi orienter et même organiser les interactions.

38 M.David, 1996, op.cit.





Au contraire, un milieu d'accueil non cohérent peut bousculer ce qui se construit avec les parents. Mais comment et avec quelle aide poursuivre cette cohérence sans tomber dans le piège de la rigidité? De notre réflexion se dégagent des mots-clés dont le sens est illustré dans le point consacré au lien professionnel : stabilité, continuité, rythmicité, points de références, cadre, tiers...

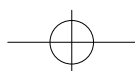
Un partenariat avec les parents

On utilise de plus en plus le terme de "partenariat", qui recouvre des sens divers: gestion partagée de l'établissement (en référence à la gestione sociale italienne), application par les parents de ce qui se fait en crèche, ou implication des parents dans la réflexion voire dans l'orientation du travail psycho-pédagogique du milieu d'accueil. Lorsqu'on part du point de vue que l'enfant se construit aussi dans le regard croisé des parents et des professionnelles sur une même préoccupation: sa vie, son bien-être en milieu d'accueil, partager l'éducation de l'enfant ne signifie pas se partager l'enfant. Instaurer un partenariat avec les parents, c'est plutôt rechercher et mettre en place les conditions nécessaires à la clarification, à la reconnaissance des champs d'intervention et de responsabilité de chacun des partenaires, parents et professionnelles. Ces champs sont différents, mais la préoccupation pour l'enfant est commune.

Les pratiques éducatives peuvent être différentes à la maison et dans le milieu d'accueil pour autant que, des deux côtés, on reconnaisse l'autre comme compétent dans et pour son champ. Ce qui importe, c'est que l'enfant sente que ses parents et la professionnelle qui s'occupe de lui sont en accord sur sa présence en crèche, sur ce qu'il y vit, sur une préoccupation commune de son bien-être. De plus les partenaires doivent reconnaître les liens construits par l'enfant avec chacun d'eux. En pouponnière, la place du parent pour l'enfant, qu'il soit absent, négligent ou maltraitant, doit être respectée par l'accueillante et l'équipe. Ce respect est une reconnaissance de la dignité de l'enfant.

Plus que la recherche d'un partenariat avec les parents, l'accueil implique qu'une grande attention soit portée à leur besoin de confier leur bébé, à leur enfant qui grandit. Un climat d'échange est indispensable pour réaliser une complémentarité des adultes autour de l'enfant. "De plus, quel que soit le motif ou le mode d'accueil, bébé et parents ont besoin d'être abordés avec ménagement pour pouvoir s'engager ensemble avec sécurité dans la solution existante la meilleure possible, sans que les parents aient à tergiverser, ou revenir sur leur décision, retirer l'enfant ou le changer de mode et lieu d'accueil ou de placement. Leur participation est le seul garant de la viabilité du projet, de sa réalisation et de sa poursuite; la continuité et la qualité de la solution est essentielle pour le bébé. Y parvenir nécessite avant tout de prendre connaissance de tous les aspects conflictuels de la problématique et, à cette fin, d'écouter les parents et leur entourage et prêter une attention directe du bébé."³⁹

³⁹ M. David, 1996, op. cit.





Écouter les parents et s'adresser à l'enfant, signifier à la mère et au père qu'ils sont présents dans le "soin"⁴⁰ qu'on porte à leur enfant n'est pas tâche aisée. La préoccupation professionnelle à propos du bien-être, du développement du bébé et de l'enfant accueilli passe par une recherche, donc une construction d'un regard complémentaire et partagé. L'attention se porte sur les signes de bien-être et de malaise propres à l'enfant et aux parents, sur le dialogue corporel et verbal et passe par l'observation. Par exemple, un moment privilégié pour établir ce type d'attention prolongée peut se situer lors de phases d'adaptation, de visites à la crèche ou chez la gardienne - moment où l'on parle à l'enfant, où l'on parle de l'enfant. Les premiers entretiens recueillent ainsi non seulement les habitudes de soin, d'alimentation, d'éveil, de sommeil, les goûts de l'enfant, mais aussi l'ambiance et les sentiments, les affects qui les accompagnent. Ces échanges protégés par une organisation rigoureuse (hors des heures d'arrivée et de départ...) seront aussi une occasion de mieux comprendre le contexte familial et culturel. L'intérêt manifesté par l'accueillante, par ses questions aux parents, par le regard curieux, bienveillant et chaleureux qu'elle porte à l'enfant, les incite à l'échange, au partage du plaisir que l'enfant suscite. De même, l'explicitation du fonctionnement des pratiques en milieu d'accueil et de leur raison d'être, sans tomber dans le travers de "la règle pour la règle", favorise la création d'un climat de confiance dans le respect mutuel des champs d'intervention de chacun.

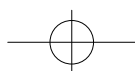
Comment organiser l'adaptation, combien de temps y consacrer? Comment savoir à quel moment l'enfant est prêt à rester et ses parents prêts à le laisser et le confier? Comment organiser les premiers contacts pour que l'accueillante présente soit celle qui poursuivra l'accueil de cet enfant-là, avec ces parents-là? Et les enfants qui pleurent lors de la séparation - la première et toutes les autres? Et les parents qui ne peuvent, contraints par les circonstances, adapter leur petit? Et ceux qui tentent de s'y soustraire? On le voit, cette attitude d'écoute des professionnels du milieu d'accueil requiert sensibilisation, accompagnement, soutien et formation d'équipe : l'attention portée aux parents et au bébé ne s'improvise pas. La place à donner aux parents - avec l'enfant et sans l'enfant - reste une tâche complexe.

Le lien professionnel

L'attention portée au vécu des parents, l'écoute de leurs attentes, le respect des liens créés et la préparation à la séparation ne suffisent toutefois pas à assurer le bien-être de l'enfant pendant son séjour à la crèche, en pouponnière ou chez la gardienne. L'attention directe au bébé doit aussi être valorisée: comme l'écrit David⁴¹, "c'est lui le principal concerné, lui qui est chargé de liens, d'habitudes, lui qui est séparé. Le regard porté sur le bébé quand il est seul, actif ou non, et quand il est en interaction avec sa mère ou tout

40 Au sens de "prendre soin", "se soucier de", "to care".

41 M.David, 1996, op.cit.





autre personne qui le soigne permet de répondre à ces questions. Or, lorsque l'on montre des documents vidéo du bébé avec sa mère ou avec un soignant, on s'aperçoit que les commentaires des discutants sont essentiellement dirigés sur la personne qui soigne l'enfant, c'est elle qu'ils observent, non le bébé, et ils sont presque toujours critiques à son égard. Le regard, dans ces conditions, est blessant et redoutable."

L'attention directe au bébé reste la tâche primordiale de l'accueillante et repose sur l'exercice de trois fonctions spécifique à la profession: la fonction maternante, la fonction observante et la fonction référente. On parlera à cet égard de position professionnelle.

La fonction maternante

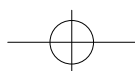
L'accueillante assume une fonction "maternante" vis-à-vis des enfants. Ce terme nous semble mieux correspondre au travail des professionnels en milieu d'accueil que celui de maternage. Cette fonction concerne l'importance et la nature des soins à prodiguer aux bébés et aux plus grands: soins corporels, souci de l'espace d'activité spontanée, respect des rythmes, souci de sécurité. Elle touche aussi à l'importance accordée à la continuité et à la permanence des liens construits par le bébé ainsi qu'aux conditions nécessaires à leur maintien.

Soins corporels

Nous avons décrit à quel point, dans les premiers vécus du bébé, les expériences corporelles sont importantes. Le bien-être - et le mal-être - de l'enfant dépendent aussi de la façon dont l'adulte va le toucher, le prendre, le mobiliser. C'est par les mains autant que par le discours que l'enfant perçoit l'attention que l'on lui témoigne.

La tâche de l'accueillante est de rechercher une nécessaire cohérence entre la parole et la gestualité. Des gestes sûrs, doux et prévenants vont aider l'enfant à s'organiser, à se sentir exister comme un être unifié, rassemblé, cohérent et respecté. Détendu, il participe autrement à ce qui l'entoure, il entre en interaction et expérimente des relations nouvelles et différentes. Ces moments d'interaction laissent des traces et s'engrangent dans la mémoire de l'enfant. Leur répétition dans la continuité des soins organisée par les adultes du milieu d'accueil favorisera la mémorisation, tant corporelle que mentale, qui va permettre au bébé puis à l'enfant d'organiser, de comprendre ce qui lui arrive. Il pourra ainsi prévoir, anticiper et être actif tout au long des différentes périodes de soins⁴². Dans ce travail interviennent et sont modulables le tonus, le regard, le son de la voix, les expressions du visage, les mouvements: la main de l'accueillante peut-être dure, douce, contenante, rejetante, mécanique, technique; elle devrait être attentive, sensible. Ne pas s'interroger sur la portée du toucher, des gestes, attitudes et regards de l'accueillante dans les moments où elle est en relation duelle avec l'enfant serait négliger l'enfant lui-même.

42 Dans le chapitre "Socialisation" sont abordés de façon détaillée les moments de soins corporels et de repas, présenté du point de vue de l'élaboration de l'autonomie de l'enfant, c'est-à-dire sa part d'initiative, le respect de ses goûts et de ses rythmes.



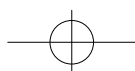


On peut s'interroger sur la nature de ce que l'enfant vit dans ces moments de relation avec des adultes différents. L'harmonisation des messages adressés à l'enfant doit se développer. Pour les professionnelles, il ne s'agit pas de donner des soins calqués sur ceux des parents, ni meilleurs que ceux des parents: il s'agit de donner des soins qui ne surprennent pas le bébé, qui lui soient agréables, appropriés. Pour cela, les accueillantes des milieux d'accueil doivent mettre en place une cohérence minimale entre elles pour permettre à l'enfant de ressentir continuité et stabilité dans les gestes autant que dans les théories ou les projets. Une des spécificités de la tâche des accueillantes est l'utilisation du geste approprié. Ce geste n'est pas une technique de manipulation de type kinésithérapique ou ergonomique: il est approprié car adapté au but (change, coucher...), mais surtout adapté à l'enfant connu et individualisé, et à son état du moment présent.

Julien a cinq mois et à la différence de Juliette, il participe plus aux mouvements de l'adulte. D'habitude, il est décrit comme tonique, il recherche le regard, il accompagne l'attention de l'accueillante par de nombreuses lallations. Mais aujourd'hui, il paraît fatigué, que lui arrive-t-il? Peut-être a-t-il vécu des moments difficiles durant les premières heures de la matinée? Peut-être couve-t-il une infection? Il appelle des gestes plus doux, plus enveloppants, il s'abandonne à une relation où l'adulte est amené à prendre plus d'initiatives que d'habitude. L'adulte agit plus, parle plus, peut-être dans le souci de verbaliser les différences, de marquer son étonnement. Julien se sentira écouté jusque dans ses réactions toniques, jusque dans son malaise qu'il soit d'origine physique ou psychique. Il se sentira entendu dans ce qu'il peut avoir de différent aujourd'hui. L'observation de ses réactions du moment se greffera sur celles des échanges antérieurs. Son état du moment pourra être perçu dans la connaissance construite de son identité.⁴³

Cet exemple illustre comment, au cours des soins, une interaction qui tient compte des expressions de l'enfant et qui s'interroge sur leur sens sera riche pour celui-ci. Elle lui laissera l'occasion de participer ou non, de répondre, de prolonger et de poursuivre les échanges à sa mesure, et donc en définitive de se mettre en lien. Au cours de ces moments de soin, il découvre l'autre, et une fois de plus peut se ressentir comme "bon". Par contre, devant certaines pratiques quotidiennes de change, d'habillement ou d'apprentissage de la propreté, pensées par l'adulte sans respect de l'autonomie de l'enfant et parfois même sous la contrainte, on est parfois amené à se demander comment et jusqu'où l'enfant est autorisé à bouger; à être actif? Le tempo des interactions au cours des soins doit se moduler selon chaque enfant. L'adulte donne progressivement à l'enfant le temps de répondre et prend en compte cette réponse dans son action suivante: attendre la détente de la jambe pour enfiler le vêtement, suivre l'amorce d'un changement de position. Un espace est ouvert à l'enfant où il est invité à s'exprimer. Il devient sujet présent à ce qui se passe, agissant, il n'est plus passif, soumis aux manipulations des adultes. Alors s'engage une vraie interaction-communication.

43 M. Sauveur, 1992, op. cit.





La continuité, le sentiment du stable

Il ne suffit pas de préparer et d'aménager la première séparation avec les parents (ainsi que les séparations et les retrouvailles quotidiennes), encore faut-il mettre en place des conditions pour assurer des continuités dans le milieu d'accueil.

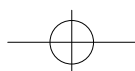
Dans un service, entre une personne étrangère. L'enfant la découvre: regards, mimiques, sourires; lorsque la puéricultrice se manifeste auprès de l'enfant, celui-ci se réoriente un moment vers elle, puis dirige à nouveau son attention vers la personne étrangère. Ce qui permet cet aller-retour, cette découverte de l'inconnu, c'est la sécurité construite dans le lien de l'enfant avec sa mère, et ultérieurement avec l'accueillante. Les enfants familiarisés acquièrent une stabilité, contrairement aux enfants "abandonnés": la sensation de permanence de l'objet extérieur qu'ils retrouvent à heure fixe. Cette stabilité du monde extérieur, présenté par la personne d'attachement, constitue le socle biologique de l'identité, l'organisation de la permanence, le sentiment du stable. Même quand la mère, le père disparaissent, que les objets de la chambre ou le monde habituel se désorganisent, l'enfant sait qu'ils reviendront à heure fixe. Quand l'environnement varie, cette rythmicité extérieure le tranquillise, développe en lui le sentiment de rester identique et contribue à étoffer sa sécurité de base. Le changement et le monde extérieur s'avèrent alors des événements intéressants⁴⁴.

En milieu d'accueil, les indications sonores ou visuelles de personnes bien connues constituent des repères importants. Leur rythmicité aide aussi l'enfant à se structurer. C'est donc la permanence - dans la durée du temps de l'accueil - des adultes accueillants et leur petit nombre (deux et non six agglutinés dans le même espace!) qui permettent de garantir la continuité nécessaire aux enfants. La permanence de l'adulte accueillant revient à accompagner un enfant le plus longtemps possible, depuis son entrée dans le milieu d'accueil jusqu'au moment où il le quitte.

Engagée dans le suivi d'un groupe d'enfants pendant trente mois, l'accueillante vivra son travail comme plus impliquant, mais aussi comme plus gratifiant. Dans ce contexte peut alors advenir un réel accompagnement de l'enfant; l'accueillante peut créer des liens, exploiter avec finesse et richesse ses observations. Accorder de l'importance à la continuité amène les professionnelles à garder en mémoire l'histoire de l'enfant, à intégrer les événements petits et grands de son parcours dans le milieu d'accueil. C'est aussi leur permettre d'inclure dans leur travail et dans leur réflexion la préparation du départ de l'enfant et d'en envisager les conditions. Quand la stabilité de l'accueil est recherchée, le départ de l'enfant est un aboutissement, et non une rupture.

L'investissement demandé aux professionnelles implique que, pour elles aussi, les ruptures ne soient pas imposées par des pratiques institutionnelles insuffisamment pensées (rotation du personnel, changement de sections...). Le souci de la permanence, de la continuité exige donc des aménagements conséquents au niveau de l'organisation du

44 Les micro-séparations doivent aussi être envisagées dans ce cadre: un temps donné pour quitter son jeu avant d'être pris dans les bras, l'attente d'un signe de l'enfant montrant qu'il a compris qu'il allait quitter les bras et être installé sur le tapis...





travail des adultes. Cette démarche ne se réalise pas aisément et conduit par exemple à s'interroger sur les aménagements des horaires, le travail à temps partiel, la manière d'intégrer des stagiaires...

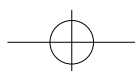
La fonction observante

Prendre soin d'un enfant en construisant des interactions satisfaisantes passe par la familiarité et par l'observation. Cette fonction observante fait partie intégrante des démarches professionnelles de l'accueillante. Elle conduit à une connaissance fine et adaptée de chaque enfant et de la vie du groupe. David la définit de la façon suivante: "Il s'agit ici du regard sur le bébé, et sur le bébé seulement: non seulement pour le connaître, ce qui reste essentiel, [...] mais aussi pour entrer en relation avec lui, en le prenant comme partenaire à part entière, en écoutant en quelque sorte par notre regard ce qu'il exprime en gestes, en expressions faciales, en mouvements corporels, en variations de tonus, de position, d'orientation ou de détournement, en sons, en actions. C'est important pour le bébé de bénéficier d'un regard qui prête attention, donc existence, valeur et sens, à ce qu'il est capable de faire et d'exprimer, et d'entrer ainsi en dialogue. Notre regard est pour le bébé ce que notre écoute est pour l'adulte, un mode indispensable pour amorcer et pour suivre une relation à partir d'un échange réel entre lui, qui s'exprime à sa façon, et nous, qui répondons à ce qu'il a montré."⁴⁵

Loin de transformer le bébé en objet d'observation, cette attitude observante conduit les accueillantes à parler en équipe, entre collègues, d'un enfant, de la vie en groupe, du déroulement des faits, de la façon dont est perçu l'enfant par chacune, des émois et émotions ressenties, de ce qu'il a été tenté de faire, de la façon dont l'enfant y a répondu... S'amorce alors une expérience partagée qui sous-tendra le travail de réflexion, de soutien et d'accompagnement. Ce travail sera un appel constant, venant de l'une ou de l'autre, à plus de précisions, à des descriptions de plus en plus détaillées.

Cette observation, cette écoute et les attitudes qui en découlent conduisent notamment au respect du corps de l'enfant. Et celui-ci le vit et l'intègre dans ce sens (exemples: attitudes vis-à-vis des désagréables gouttes dans le nez, ou encore vis-à-vis du désir de l'enfant d'exprimer très prosaïquement son plaisir en frappant des mains, en agitant les jambes ou en jouant à faire de bulles...). L'observation de l'évolution des capacités de l'enfant permet en outre de lui proposer un environnement et des moyens toujours adaptés (exemples: possibilité de changer l'enfant debout quand il marche, lui permettre de se laver seul lorsqu'il en manifeste le désir). Avec l'attitude observante se développe une plus grande attention aux jeux des enfants: recherche du matériel le plus adapté, identification des jouets qui suscitent le plus d'intérêt, protection de l'objet aimé, diminution des "mouvements de groupe", moins d'embrigadement, avec plus de respect pour les rythmes et les goûts individuels. Enfin l'adulte, prenant mieux conscience de la valeur de sa tâche - une tâche qui n'a plus rien de routinier - ressent un plus grand plaisir en présence des enfants.

45 M.David, 1996, op.cit.





Si l'impact positif de l'attitude observante est indéniable, elle ne va pourtant pas toujours de soi. Comment rendre effective cette fonction observante? Tenir un cahier de bord pour chaque enfant, construire un livret de communication aux parents... Sous quelles formes - réalisables dans le temps professionnel - garder trace du vécu des enfants dans le milieu d'accueil? Quelle mémoire est nécessaire pour ajuster sa pratique à l'évolution de chacun? Quelle place reste-t-il pour soi et pour les siens, lorsque l'on "porte dans sa tête" tous ces enfants et leurs parents?

La fonction référente

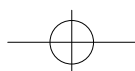
L'accueillante doit "privilégier"⁴⁶ chaque enfant qu'elle accueille, lui prêter une attention particulière et personnelle : "Dans le domaine éducatif et social, la relation privilégiée désignerait plutôt la relation que tout professionnel doit avoir avec l'accueilli."⁴⁷ On utilise parfois le terme d'"accueillante référente". D'une manière plus large, il faudrait parler de fonction référente, indispensable à l'accueil de l'enfant. Il s'agit d'un travail d'élaboration psychique que la professionnelle doit réaliser dans ses échanges avec tout enfant (et pas seulement avec celui dont elle est "référente" - ce qui est à distinguer d'une situation de préférence patente -). L'abord professionnel inclut une position de référent, ce qui requiert un engagement de l'accueillante dans la relation. Routine et automatisme des gestes sont parfois nécessaires pour "reposer" l'adulte, mais il importe d'éviter l'instauration d'un climat de travail "opérateur" qui évite systématiquement tout attachement: ce qui pose problème, c'est une professionnalisation "désincarnée".

Créer des liens entre accueillantes et enfants ne signifie toutefois pas rechercher certaines relations dites "privilégiées", qui interpellent et suscitent des réactions: "c'est son chéri, son chouchou... il ne mange plus qu'avec toi... elle pleure quand tu pars...". Ces relations sont marquées par une recherche d'exclusivité, par une émulation à deux - un couple dans le groupe. Elles ne passent pas inaperçues, et irritent aussi bien les autres adultes que les autres enfants. Devenues exclusives, elles ne peuvent avoir de place en milieu d'accueil: elles semblent indiquer que les deux partenaires n'ont plus besoin des autres.

La pratique des soins induit et exige une implication affective proche de celle d'une mère, ce qui risque d'abolir la distance avec le petit enfant. Dans les situations d'accueil d'enfants de familles dites "à risques", la tendance des professionnelles à s'identifier avec des parents idéaux, voire à être tentées de prendre leur place, est encore plus fortement sollicitée: leur position professionnelle est plus inconfortable et requiert un soutien - la représentation de l'enfant comme séparé de ses parents peut alors faire tiers pour permettre de contenir les effets d'une relation duelle intime: les parents sont toujours présents avec l'enfant. Le recul nécessaire se fonde sur une intériorisation des règles de la

46 "Privilégier" au sens de réfléchir à ce "qui convient mieux que tout autre" à chaque enfant.

47 D. Mellier, La relation privilégiée à la crèche. Le chouchou, la puéricultrice et le groupe. Dialogue, 137, 3e trimestre 1997, p. 44.





pratique, de la fonction de l'institution; il est abordé et construit au cours des réunions d'équipe. Le projet professionnel partagé par les accueillantes leur permet de garder la distance nécessaire pour que les liens qui s'établissent ne se transforment pas en liens invalidants, étouffants, trop exclusifs⁴⁸. La complexité de la tâche implique de travailler en équipe et de respecter le travail de ses collègues. C'est ensemble que les accueillantes réaliseront "l'environnement stable, fiable et continu" dont Winnicott postulait la nécessité pour qu'un enfant se constitue comme sujet.

Plusieurs critères permettent d'apprécier l'évolution positive d'une relation affectueuse, proche, de type professionnel qui se base sur les fonctions référente et observante:

- L'adulte ne recherche pas son propre plaisir et tolère l'introduction d'un tiers. Cette évolution est possible si le plaisir que prend l'accueillante dans sa relation à l'enfant est accueilli, contenu et transformé par un travail de toute l'équipe.
- Les enfants manifestent du plaisir dans leurs relations avec les adultes et sont actifs dans les échanges; ils sont curieux vis-à-vis des autres enfants et nouent des complicités sinon des amitiés; enfin ils s'investissent dans des activités diverses.

Comment créer cette position professionnelle?

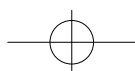
"La position professionnelle à tenir est à élaborer, à construire. Elle n'apparaît pas dans la seule spontanéité des pratiques, des attitudes et des sentiments. Toute professionnelle de la petite enfance se situe dans une position de différence: différence de rôle, de place, de mode d'affect, de relation. Entre sa vie personnelle et son rôle professionnel, entre elle et les parents, entre ses enfants et ceux des autres, entre enfants..."⁴⁹

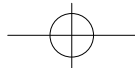
La construction de la position professionnelle passe obligatoirement par des échanges avec un tiers. Il est essentiel qu'existent des lieux de parole où toutes ces choses soient exprimées, reconnues, entendues et traitées hors de la présence des enfants. Réunions d'équipe régulières, réunions de travail entre gardiennes et assistantes sociales ou

48 Le fait que les soins que les professionnelles donnent aux enfants ne se situent pas dans le contexte de "la préoccupation maternelle primaire" leur permet également de maintenir le recul nécessaire:

- L'accueillante suspend par moments son travail, elle sort prendre une tasse de café, son repas, elle pense subitement à sa sortie prochaine. Cette interruption (et non absence durable) ne doit pas être comprise comme une rupture, mais comme un écart qui réintroduit un espace avec l'enfant ; la vie professionnelle et la vie personnelle de l'accueillante sont bien distinctes.
- De plus, quand les soins donnés à un enfant sont terminés, elle poursuit son travail avec un autre enfant et puis encore un autre...
- L'accueillante n'est pas dans le registre du don d'amour : elle reçoit un traitement pour son travail.
- L'accompagnement de l'enfant par l'accueillante est limité dans le temps : trente mois maximum, deux cent vingt-deux jours par an, quarante heures par semaine.

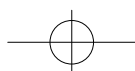
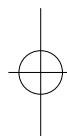
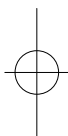
49 S. Bosse-Platière, A. Dethier, C. Fleury, N. Loutre-Du Pasquier, Accueillir les jeunes enfants. Quelle professionnalisation? Romainville St Agne : Ed. ERES, 1995.

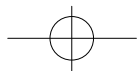




travailleuses médico-sociales permettent le travail en profondeur des observations, l'expression des étonnements et des désaccords, la recherche d'une meilleure compréhension. Elles offrent également un soutien vis-à-vis des difficultés particulières d'une accueillante avec un enfant (dans certaines situations, la proximité de ce qui est vécu par l'accueillante sur le plan personnel, avoir un bébé par exemple, avec ce que vit la mère rend encore plus difficile la prise de conscience, la prise de distance). L'instauration de ces échanges à propos de préoccupations de type professionnel produit le désir de transmettre aux autres accueillantes ce qui a été vécu et le besoin d'harmoniser les soins pour créer autour du bébé puis de l'enfant un monde cohérent, fiable et structurant. Dans le processus de construction du lien entre l'accueillante et l'enfant, l'histoire et les affects liés à la vie personnelle de l'accueillante ne peuvent pas être déterminants. Les échanges accompagnés, soutenus, contenus autour de ces affects rétabliront progressivement une mesure, une harmonie dans la création du lien avec les enfants. Dans ce processus, il importe également que l'accueillante prenne conscience des valeurs qu'elle véhicule: valeurs individuelles et valeurs collectivement définies seront débattues, évaluées, explicitées aux collègues et aux parents. Cette élaboration s'inscrit alors dans un travail institutionnel.

Élaborer son rôle professionnel, repérer l'exigence et les limites des liens qui se créent avec les enfants ne peut se réaliser que dans des conditions bien cadrées: responsabilités claires, soutien matériel, projet explicite. Ce travail, qui demande du temps, se réalise dans une continuité d'échanges intra-équipe. Portant autant sur la manière d'être en relation que sur la manière de faire, il doit se produire dans un contexte de réassurance de la confiance en soi et de la confiance en l'autre. Pour aider à la création du lien entre l'accueillante et l'enfant, il faut que l'accueillante soit bien intégrée dans son institution, bien reliée à l'équipe et au projet de l'équipe. Un encadrement - externe et interne - est indispensable pour la soutenir dans la prise de conscience de tous les affects qui accompagnent la construction du lien.

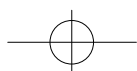
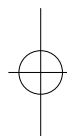
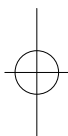


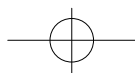
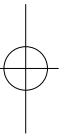
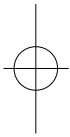
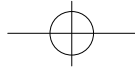


CHAPITRE 3



LA SOCIALISATION







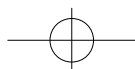
LA SOCIALISATION

Un groupe de douze enfants de six à neuf mois. Les deux puéricultrices responsables de ce groupe sont présentes. Chacune a un enfant sur les genoux, est bien installée et lui donne son repas à la cuillère, attentive à ses signaux, à ses mimiques qui indiquent qu'il veut ralentir le rythme, qu'il n'en veut plus, qu'il veut boire... Sur le tapis, sous le regard des puéricultrices, six enfants jouent:

- Anne, couchée sur le dos, tape ses pieds l'un contre l'autre, puis les tape sur le tapis; elle sourit, a un éclat de rire, regarde autour d'elle, se tourne sur le côté en se tenant les pieds. La puéricultrice, ayant terminé de donner un repas, vient poser des petits jouets près d'Anne, celle-ci saisit un hochet.
- Sur le même tapis, à une petite distance, Didier s'est mis sur le ventre, il rampe et s'approche; il prend un des objets que la puéricultrice vient de déposer, se met à quatre pattes, puis à nouveau à plat ventre et rampe un peu plus loin, il soulève le bord du tapis et regarde dessous, prend une bassine, tape plusieurs fois sur le sol avec, pivote sur lui-même, prend deux autres bassines emboîtées l'une dans l'autre et essaye de les détacher; les tape également sur le sol.
- Simon, plus petit et moins mobile, est dans un parc d'un mètre cinquante de côté, il se met sur le côté et touche et regarde un livre en tissu qui a été posé là "debout", à vingt centimètres de lui.
- Mathieu, sur le ventre, met une petite balle en bouche, puis fait basculer plusieurs fois un grand bassin qui est près de lui, tout en gardant la balle; puis il la perd, elle roule et il la suit en rampant, la ramasse, la laisse tomber; elle roule, il la suit encore tout en tenant dans une main un petit gobelet qu'il vient de ramasser.
- Il rencontre Nicolas près d'un panier plein de petits jouets; Nicolas regarde Mathieu très attentivement; Mathieu laisse tomber son petit gobelet, Nicolas le ramasse et le tape sur le sol en souriant puis roule du ventre sur le dos. Mathieu attrape une petite raquette et la tape sur le sol très près du visage de Nicolas, celui-ci le regarde faire en clignant des yeux. Puis Nicolas roule plusieurs fois du ventre sur le dos et retour.
- Un peu plus loin, Frédérique est en train de se contorsionner pour arriver à attraper un petit objet qui se trouve derrière sa tête.
- Maintenant, Anne et Simon sont dans le parc sur le dos tous les deux. Anne bouge beaucoup ses bras et ses jambes, Simon bouge moins, ils se regardent. Simon regarde Anne agiter un hochet, elle se tourne vers lui, fait comme si elle lui tendait le hochet, il continue à la regarder intensément.

D'autres enfants sont au lit, dorment ou se reposent. L'atmosphère est sereine.

Cette scène saisie dans une crèche nous montre des enfants et des adultes paisibles. La vie en commun n'est pas toujours aussi sereine, mais nous avons choisi cette situation





parce qu'elle montre que "c'est possible" (à certaines conditions que nous évoquerons tout au long de ce texte) et qu'elle permet déjà de poser plusieurs questions concernant la "socialisation":

- Comment, dans une situation de vie collective, de jeunes enfants peuvent-ils jouer paisiblement, seuls ou à plusieurs?
- Comment un jeune enfant peut-il s'épanouir dans un groupe?
- Comment se construisent les relations avec les autres enfants?
- Un jeune enfant peut-il être acteur dans une relation: prendre des initiatives, influencer l'autre, obtenir satisfaction à ses demandes?
- Comment arrive-t-il à intégrer des règles de vie sociale, de vie commune?
- Comment une adulte professionnelle peut-elle assurer un équilibre satisfaisant entre les besoins individuels de chaque enfant et la gestion d'un groupe?
- Comment la professionnelle va-t-elle agir avec des enfants qui ont des goûts et des habitudes différents, dont les parents ont des pratiques culturelles et éducatives différentes?

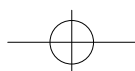
Qu'entendons-nous par "socialisation"?

Quelques définitions

La notion de socialisation peut recouvrir des conceptions quelque peu différentes. Selon le sens courant, il s'agit "d'apprendre à être sociable", un terme défini par les dictionnaires usuels (Robert, Larousse) comme "qui recherche la compagnie de ses semblables" et "avec qui il est facile de vivre, qui est capable d'avoir des relations humaines faciles". Toujours pour le Larousse, la socialisation est un processus par lequel l'enfant intériorise les divers éléments de la culture environnante (valeurs, normes, codes symboliques et règles de conduite) et s'intègre à la vie sociale. Et "socialiser", c'est adapter un individu aux exigences de la vie sociale.

La socialisation peut ainsi être définie comme l'acquisition de la capacité de vivre avec les autres en partageant des codes culturels, en respectant des règles de vie commune, en ayant fait siennes des orientations de valeurs et d'attitudes valorisées dans cette (micro ou macro) culture.

Une autre conception de la socialisation est celle où l'accent est mis sur le processus de civilisation (civilising process) et sur le rôle que jouent sur ce processus les lieux de vie extérieurs à l'enceinte privée de la famille. À l'extérieur de sa famille, dans ce qu'on pourrait appeler des "lieux publics", tout individu a généralement un comportement "civilisé", dans le sens où les émotions ne s'expriment pas librement et où a fortiori les pulsions ne sont pas mises en acte. L'évolution de la société occidentale va depuis quelques siècles vers l'habileté à exercer un self-control. L'enfant accueilli très jeune hors de sa famille "apprend" à contrôler ses émotions et ses affects bruts; cette capacité de self-control apparaît de plus en plus tôt (Dencik et al., 1989).





La notion de socialisation renvoie aussi à l'ouverture à la culture au sens restreint du terme: la découverte des pratiques et objets culturels (le livre, la musique, les activités d'expression plastique...).

Avec le thème de la socialisation, il faudrait aussi évoquer l'apprentissage des rôles sociaux, notamment des rôles masculin et féminin. En particulier, certains s'interrogent sur la transmission des stéréotypes dans nos milieux d'accueil: la femme est celle qui s'occupe des enfants, de la cuisine, du linge et du nettoyage, des soins infirmiers... Dans un microcosme essentiellement féminin comme celui des milieux d'accueil, l'homme est présent - parfois - à travers le personnage du médecin. Quelle image de la société est ainsi proposée? Dans les pays scandinaves où le rôle de l'homme et de la femme sont moins clivés, la profession d'éducateur de jeunes enfants est plus valorisée et exercée aussi par des hommes. Autre image de l'homme...

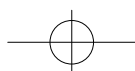
Pour aller plus loin

Socialisation: processus par lequel un individu apprend et intériorise les valeurs, les normes et les codes symboliques de son environnement social en les intégrant à sa personnalité. Elle est avant tout acculturation, c'est-à-dire acquisition et intériorisation des manières de faire, de penser, de sentir et d'agir, propres au groupe ou à la société dont l'individu fait partie et indispensables à son adaptation au milieu. Le résultat de la socialisation est une certaine conformité des comportements permettant l'intégration individuelle et la stabilité de l'ensemble social. La socialisation étant par nature continue et toujours en devenir, elle est transmise par toutes les institutions que l'individu rencontre au cours de sa trajectoire sociale. Tout ce qui est social est agent de socialisation, à commencer par le langage qui prescrit ce qui peut se dire et censure ce qui ne peut se dire. On considère généralement que l'institution familiale est un agent privilégié et fondamental de socialisation.

(Dictionnaire général des sciences humaines, G.Thines & A. Lempereur, éd. Univ., Paris, 1975.)

Une définition de la socialisation, de l'adaptation, de l'intégration, de la motivation, de l'acquisition d'une culture, de l'éducation suppose une définition préalable de l'adulte. Mais cette définition change constamment en fonction de la rencontre des images présentées aux jeunes par les adultes eux-mêmes et des images que ces jeunes créent spontanément (Chombart de Lauwe, 1966). Socialiser, c'est intégrer un sujet à une société donnée. La socialisation est le résultat d'un processus d'intégration sociale par l'éducation (c'est-à-dire l'acquisition des règles de vie, des habitudes, des modes de pensée, des cadres spatio-temporels, des croyances et des idéaux conformes à un milieu social donné). L'organisation consciente des relations sociales définit un large champ d'études à partir d'approches multiples: psychanalyse, ethnologie, psychologie génétique, théories de la personnalité, etc. Les limites du "comportement social" ont opposé les chercheurs (Wallon et Piaget par exemple) qui font appel selon le cas à la sociabilité, au sens social... L'accord est très général pour affirmer que la socialisation est le produit d'une interaction entre le sujet et le milieu social. Le rôle essentiel de la collectivité est de faire que chaque petit d'homme, qui n'est encore qu'une promesse d'homme, devienne réellement un homme.

On le voit, la socialisation donne matière à des définitions très diverses: comme le démontre le Dictionnaire critique de sociologie (pages 483-489) l'ambiguïté de cette notion a conduit certains anthropologues américains à lui substituer celles de "enculturation" ou de "culturisation". Pour résumer, nous retiendrons à la suite d'A. Percheron trois grandes concep -





tions: la première établit une relation d'équivalence entre la socialisation et le développement de la sociabilité; la seconde se définit par référence aux notions d'intégration sociale, de conformité et de normalité; la troisième désigne l'ensemble des processus par lesquels l'enfant construit son identité sociale; la socialisation est alors conçue comme un résultat de l'interaction de l'enfant avec son environnement.

(Extrait de: 700 Mots-clés pour l'Éducation, Presses Universitaires de Lille, 1992.)

Pourquoi la socialisation est-elle aujourd'hui valorisée?

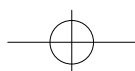
Les milieux d'accueil, parallèlement à leur fonction instrumentale de garde, se voient aujourd'hui assez unanimement reconnus dans une fonction d'éducation et de socialisation précoce des jeunes enfants. À la question de savoir pourquoi les parents confient leur enfant à la crèche, ceux-ci répondent souvent: "pour qu'il soit socialisé". Les parents apprécient qu'à la crèche, leur enfant se fasse des copains, qu'il apprenne à vivre avec d'autres, à partager. Certains évoquent aussi l'apprentissage de la politesse, de l'obéissance, la préparation à l'école... Si la crèche est un lieu de socialisation, cela signifie-t-il que la famille ne l'est pas? Par ailleurs, pourquoi ces arguments sont-ils moins évoqués pour la gardienne, alors qu'il s'agit là aussi d'un environnement étranger, extérieur à la famille, avec de nouvelles personnes (adulte et enfants) et d'autres règles, normes, valeurs?

Dans nos sociétés occidentales, la valeur de la socialisation a évolué au fil du temps. Comme le rappelle Cl. Javeau "le propre de l'être humain est de vivre dans un sociotope, un milieu social porteur d'une culture. La socialisation est présente dans toutes les sociétés. Cependant, les contenus qu'elle valorise, les processus qu'elle met en œuvre et les instances sur lesquelles elle s'appuie diffèrent. Socialiser c'est faire entrer dans un monde de relations et de rapports sociaux. Ce monde de relations ne se met pas en place au moment où l'enfant apparaît, il est un produit de l'histoire"⁵⁰.

On peut dire que jusqu'au début des années soixante, la fréquentation des milieux d'accueil par de très jeunes enfants était perçue plutôt négativement. Elle évoquait l'image des familles défailtantes dont on avait placé les enfants ou celle des familles pauvres dont les mères étaient obligées de travailler et qui, en l'absence d'un soutien familial ou domestique, étaient forcées d'avoir recours à la crèche ou à la pouponnière (la crèche était, à l'époque, qualifiée de "mal nécessaire" par H. Velge⁵¹). On considérait alors que le jeune âge nécessitait une présence soutenue auprès de la mère au sein du foyer. La socialisation précoce privait l'enfant de l'affection et de l'individualisation auxquelles il avait droit. Cette conception s'appuyait sur les études réalisées en pouponnière qui avaient mis en évidence les effets négatifs de la séparation précoce du jeune enfant de son milieu familial et du placement en institution (ces recherches ont eu le mérite de souligner l'importance de la dimension affective dans le développement des jeunes enfants). Socialisation évoquait aussi le "collectivisme", référence aux pays communis-

50 Cl. Javeau, Socialisation et conflit chez l'enfant. L'ENFANT (ONE), Dossier Aggressivité et éducation, 6/1984.

51 H. Velge, O.N.E., 25 années d'activité 1915-1940. Sl.sd.





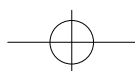
tes où les enfants, dit-on, étaient élevés ensemble pour leur imposer une façon de voir et de penser. Des deux sens de socialisation: "être comme les autres" et "vivre avec les autres", le premier dominait largement...

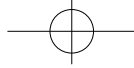
À l'inverse, c'est le pôle de la convivialité qui semble aujourd'hui prendre le dessus. La socialisation précoce renvoie désormais à une réalité plus positive: vivre en bonne entente avec ses semblables, connaître les règles élémentaires de la vie en société dès le plus jeune âge sont devenus les objectifs de nombreux parents. Ce changement ne s'est pas opéré du jour au lendemain, mais par étapes. Les arguments qui viennent à l'appui de la fréquentation des milieux d'accueil et d'une socialisation précoce, de même que les facteurs qui convergent pour appuyer cette thèse ou en redéfinir le contenu, sont de plusieurs ordres:

- En premier lieu, il faut bien sûr évoquer le développement du travail des femmes, qui a été le point de départ de l'explosion quantitative des places d'accueil dans les années septante et quatre-vingt; cet argument n'explique cependant pas à lui seul le changement à l'égard de cette problématique et l'accent mis sur l'importance d'une relation des bébés entre eux.
- L'évolution des connaissances intervient également. Sur le plan scientifique, des recherches ont mis en évidence l'importance des interactions entre les enfants. Celles-ci ne sont plus seulement considérées comme la reproduction des relations avec les adultes, mais comme source d'expériences originales. La mise en évidence des compétences sensorielles, motrices et cognitives des enfants argumente également en faveur d'une socialisation précoce, la limite sociale de l'âge auquel l'enfant est capable d'apprendre et de tirer profit des relations avec d'autres étant en quelque sorte avancée.
- La socialisation précoce apporterait aussi une réponse positive à la situation des familles. L'enfant contemporain est plus souvent solitaire et souffrirait du rétrécissement du tissu relationnel entourant ses parents. Le milieu d'accueil jouerait alors le rôle jadis dévolu à la famille élargie. De plus, compte tenu du travail des mères mais également de l'instabilité familiale, des enfants de plus en plus nombreux sont amenés à vivre une double voire une triple socialisation. Les milieux d'accueil constitueraient une préparation, une adaptation, à cette nouvelle donne.
- L'accent mis sur la socialisation répondrait en outre à un besoin lié à l'évolution du marché de l'emploi. Nous vivons dans une société dans laquelle les savoir-faire certifiés par un diplôme ne suffisent plus. Il faut posséder des compétences sociales, des capacités à s'adapter, à communiquer. Les nouvelles professions mettent particulièrement l'accent sur les capacités relationnelles.

La question des variations culturelles

La socialisation est un phénomène culturel par le fait que l'entrée d'un jeune enfant dans la société s'accompagne inévitablement de la découverte des règles, codes culturels, langages... liés à la culture dans laquelle il grandit. Si chaque individu est amené à vivre en société, le pays, la communauté, le groupe social dont il est originaire déterminent son





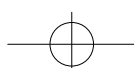
appartenance à une culture particulière. On ne pourrait imaginer qu'un enfant se "socialise" au sein d'une collectivité ou en famille, à l'écart de toute réalité culturelle, laquelle donne sa couleur et son sens à la société dans laquelle nous évoluons. C'est ainsi que des habitudes et des comportements différents selon la culture d'appartenance peuvent être relevés chez les enfants et ce, dès le plus jeune âge.

Les recherches en psychologie interculturelle développementale montrent que les phénomènes de développement sont observables de manière quasi universelle; ce qui varie d'une culture à l'autre, c'est la manière dont le développement est perçu, le sens qui lui est conféré, les réponses de l'adulte. Certains comportements - les conduites affiliatives, les conduites d'attachement, l'expression des émotions... - sont eux aussi marqués culturellement,⁵²

Il existe des actes sociaux qui sont une manière d'associer l'entourage et d'officialiser l'entrée au monde d'un nouveau-né; ces actes sont spécifiques à chaque culture (qu'il s'agisse d'une culture traditionnelle ou non). Un jeune enfant qui grandit dans une famille africaine, par exemple, sera présenté et mis dans les bras, en guise de rituel de bienvenue, d'une série de proches parents - au sens de famille élargie, d'amis, de voisins... - même s'il faut pour cela interrompre son rythme de sommeil ou de mise au sein. Cet enfant aura une certaine perception du contact et du toucher corporels, non seulement avec sa mère, mais aussi avec ces autres proches et le contact familial avec l'une ou l'autre de ces personnes lui procurera le réconfort nécessaire à certains moments. Au contraire, la première période de vie d'un enfant né dans une famille occidentale aura un caractère plus intimiste, en particulier dû au lien resserré entre la mère et le nourrisson, auquel est de plus en plus associé le père. Les soins apportés au nouveau-né seront plus codifiés et plus systématisés (l'heure du bain, de la pesée...) et à la fois plus organisés autour des biorythmes de l'enfant, les horaires des tétées et des biberons seront établis à la demande. L'éducation d'un jeune enfant dans ce contexte sera plus "privée" ou individuelle: habituellement et de manière générale, seuls les parents sont reconnus comme les premiers éducateurs de leur enfant et ne seront amenés à partager cette prérogative qu'au moment où l'enfant fréquentera un milieu d'accueil.

L'étude des différents styles éducatifs selon la culture traditionnelle d'appartenance telle que la pratiquent les anthropologues nous incite à concevoir notre propre système éducatif avec un certain relativisme. Il existe, de par le monde, un ensemble de modèles et de codes liés à l'éducation des jeunes enfants et à la manière dont ils sont amenés à s'intégrer dans la société. Le fait de les découvrir et d'apprendre à les reconnaître peut amener un enrichissement et une ouverture d'esprit.

⁵² Recherches citées par J. Bideaud, O. Houde et J.L. Pedinielli, *L'homme en développement*. Paris: PUF, 5^{ème} édition, 1997.



Socialisation et milieux d'accueil: des questions spécifiques

La question de la socialisation en milieu d'accueil est à envisager avec d'autant plus d'attention que les enfants sont jeunes.

Du point de vue de l'enfant

Le bébé est confié à un (des) adulte(s) qui lui sont étrangers, qu'il ne connaît pas et qui ne le connaissent pas, à une période de sa vie particulièrement sensible. À cet âge, l'enfant est seulement en train d'élaborer ses premières relations avec sa mère, son père, les personnes proches qui prennent soin de lui - or, on sait que c'est à travers la relation avec un (des) adulte(s) signifiant(s) que le jeune enfant construit les bases de ses relations avec les autres (présentes et à venir). Ses modes de communication passent par des messages non verbaux (mimiques, gestes, signes corporels...) qui sont difficiles à interpréter. De plus, comme le montre M. Vincze,⁵³ la situation même de vie en groupe n'a rien de naturel pour un jeune enfant. Il doit partager l'attention de la puéricultrice avec des enfants du même âge, qui ont les mêmes besoins et qui, eux non plus, ne peuvent attendre. La vie collective a des contraintes: les horaires, des adultes différents, des pairs qui parfois jouent avec lui mais aussi le dérangent dans ses jeux. À côté des rires, de l'empathie,⁵⁴ du plaisir d'être ensemble, n'y a-t-il pas aussi des conflits? "Le groupe peut être pour un tout-petit un lieu de solitude et de violence".⁵⁵

Pour A. Cartron,⁵⁶ "l'enfant socialement "compétent" est celui qui, ayant bénéficié d'un lien d'attachement sécurisant, sait qu'il peut rechercher sécurité et protection auprès des autres adultes et de ses pairs. Il a également appris, au contact de sa mère, à interagir avec autrui selon tous les registres possibles de la communication." G. Appell⁵⁷ précise que la capacité d'ouverture aux autres se construit peu à peu, grâce à l'attention de l'adulte: "Pour naître à lui-même et à la rencontre de l'autre, l'enfant a besoin d'être dans la préoccupation de l'adulte ou des adultes qui l'ont en charge". Elle ajoute que "ce n'est que si les adultes sont attentifs à chaque enfant que l'enfant fera partie du groupe et ne sera pas plongé dans la solitude".

53 M. Vincze, Quelques problèmes sur l'éducation des très jeunes enfants vivant en institution (Institut National Méthodologique des Foyers des Tout-Petits, Loczy, Budapest) tiré de: Cours postscolaire pour pédiatres sur l'éducation des jeunes enfants en collectivité, 1969.

54 Pour plus de détail sur la notion d'empathie, voir les chapitres "Les liens" et "L'activité".

55 G. Appell, Du groupe, lieu de solitude et violence, au groupe, lieu de communication harmonieuse. Dialogue, 2^{ème} trim. 1993, 76-82.

56 A. Cartron, Les relations entre les jeunes enfants. Sciences Humaines, 65, octobre 1996.

57 G. Appell, op.cit., 1993.



Les étapes qui conduisent l'enfant à la relation avec d'autres pourraient se résumer ainsi:

- l'enfant est dans la préoccupation de l'adulte;
- l'adulte met du sens, le comprend, le lui exprime;
- l'enfant est acteur dans la relation;
- l'enfant acquiert un sentiment de "compétence relationnelle";
- l'enfant entre petit à petit dans les modes de communication propres à son(ses) groupe(s) sociaux;
- c'est dans le sentiment de sécurité qu'il peut arriver à se "sentir bien avec lui-même";
- la capacité à "être seul" serait un préalable à la capacité de vivre en groupe.

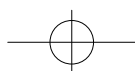
Un enfant de moins de trois ans n'a pas encore franchi la première étape du processus d'intégration des règles, valeurs et normes de la société, qui comporte classiquement deux phases: la socialisation primaire et la socialisation secondaire. Il nous semble donc important de trouver des moyens pour que les jeunes enfants fréquentant un milieu d'accueil extérieur à la famille puissent traverser dans de bonnes conditions l'étape de la socialisation primaire, c'est-à-dire vivre une situation où ils peuvent s'identifier à un adulte signifiant, où ils peuvent expérimenter la négociation.

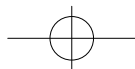
La socialisation primaire est l'intégration des règles de vie habituelles reposant sur l'identification émotionnellement motivée. L'enfant s'identifie à la personne avec qui il a noué des relations affectives, qui est importante pour lui, et pour qui il se sent important. La socialisation primaire a (ou avait) lieu le plus souvent dans la famille, qui par ailleurs est un lieu où il peut y avoir une influence réciproque, c'est-à-dire que l'enfant peut aussi influencer les règles ou en tous cas vivre l'expérience de négocier, de transiger, de moduler... "Il est important qu'au sein de sa famille, l'enfant puisse discuter, tenter de négocier les règles afin qu'il sente que lui aussi a une influence sur les événements⁵⁸."

Lors de la socialisation secondaire, l'acceptation des règles ne repose plus sur des relations affectives personnelles (c'est le cas de l'école, par exemple). Les règles sont plus strictes, moins individualisées, elles s'adressent à tout le groupe et n'ont plus de souplesse de négociation. C'est grâce à la première expérience de règles et de limites négociées, discutées, où l'enfant a le sentiment de pouvoir intervenir, qu'il peut accepter les règles collectives sans se perdre lui-même. Il est suffisamment mûr, son moi est assez fort, pour ne pas perdre son libre arbitre face à des règles imposées et des relations plus impersonnelles. Par ailleurs, l'acquisition des "comportements socialement valorisés" ("politesse", "savoir partager", "manger proprement"...) est transmise par l'attitude même et par le mode de vie des parents ou des éducateurs. L'enfant en prend conscience en regardant vivre et agir son entourage, et ne peut les faire siens s'ils sont simplement édictés comme des règles.

L'éducation conjointe du jeune enfant dans la famille et dans le milieu d'accueil le confronte à des contextes où les attentes, les systèmes de valeurs, les règles, les styles éducatifs peuvent être différents, parfois même contradictoires. Dencik et al.⁵⁹ proposent la notion de "double socialisation" dans nos sociétés où des enfants sont, dès le

58 A. Tardos et A. Vasseur-Paumelle, Règles et limites en crèche: acquisitions des attitudes sociales. Journal de Pédiatrie et de Puériculture, 7, 1991, 409-415.





plus jeune âge, amenés à vivre conjointement dans différents contextes sociaux: parents et milieu d'accueil (la modalité "parents" pouvant, elle-même, prendre des formes multiples). L'enfant transférerait l'expérience vécue dans un environnement à l'autre milieu de vie et vice versa. Mais sur ce sujet, il y a peu d'étude qui permettrait de comprendre comment s'opère chez l'enfant la synthèse des différentes expériences et quels en sont les effets. Par ailleurs, Dencik et al. soulignent que les enfants qui fréquentent les milieux d'accueil à un âge précoce font très tôt l'apprentissage de la vie dans la sphère publique; or celle-ci implique un certain contrôle des émotions, la famille restant le lieu essentiel où peuvent s'exprimer pleinement les élans émotionnels (un argument entre autre pour une répartition équilibrée entre les temps que l'enfant passe dans sa famille et dans le milieu d'accueil). Selon nous, l'enjeu est que, en milieu d'accueil, le jeune enfant puisse vivre le processus de socialisation dans le cadre d'échanges personnalisés, affectifs, où ses émotions soient prises en compte.

Du point de vue de l'accueillante

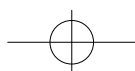
La personne responsable de l'accueil de jeunes enfants est placée dans une situation spécifique: elle doit construire une relation avec des enfants qui ne sont pas les siens, ce qui est bien différent de vivre l'histoire d'un père ou d'une mère avec son enfant. La mère (le père) s'investit positivement, avec optimisme et fierté dans le développement et le bien-être de son petit, investissement sans conditions, quels que soient les problèmes et les difficultés. Différente également est la relation d'une personne de la famille ou d'une amie proche qui, par empathie, participe à l'attrance, à l'intérêt des parents pour leur enfant.

Accueillir des enfants dans une crèche ou chez une gardienne implique aussi d'élaborer une relation avec plusieurs petits souvent d'âge proche, de respecter et de soutenir l'individualité, les goûts, les besoins de chacun alors que plusieurs sont présents en même temps, ont des besoins semblables et qu'ils ne peuvent "attendre". Comment l'accueillante va-t-elle pouvoir assurer, avec l'attention requise pour chaque enfant, ces moments de repas, change, mise au lit, habillage... qui constituent la trame incontournable du quotidien? Quel rôle va-t-elle jouer dans les jeux des enfants? Comment va-t-elle se situer face aux manifestations agressives, aux jalousies?

L'accueillante va devoir situer son action avec des enfants qui ont des habitudes et des goûts variés, dont les parents ont des pratiques éducatives et culturelles différentes (au triple sens de: diversifiées, en dehors des habitudes de la crèche, autres que celles des groupes sociaux majoritaires de notre société).

L'éducation conjointe famille/milieu d'accueil retient particulièrement l'attention lorsque la famille est d'une culture "différente" (au sens de: hors des habitudes de la crèche, des groupes sociaux majoritaires, voire de notre société). L'éducation d'un enfant dont l'un ou les deux parents sont nouvellement immigrés, habitent un quartier d'une grande ville où ils ont cherché à se regrouper dans leur communauté d'origine et ne parlent pas français, nécessitera dans la majorité des cas une période de découverte et d'adaptation.

59 I. Dencik, O. Langsted, D. Sommer, Modern childhood in the nordic countries: material, social and cultural aspects. In B. Elgaard, O. Langsted, D. Sommer (Eds sc.), Research on socialization of young children in the nordic countries. Aarhus: Aarhus University Press, 1989.



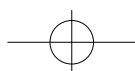


Tant la famille que les accueillantes auront à découvrir des pratiques éducatives nouvelles ou inconnues qui apparaissent comme autant de styles d'éducation différents. Mais la problématique se pose également avec des familles "marginales" (les familles très pauvres) ou les familles de la mouvance "alternative" (sur la conception du couple, l'opportunité des vaccins, les régimes...). Cette différence d'approche de la dimension culturelle, vécue dans divers lieux de socialisation, renvoie à des valeurs auxquelles croient les adultes qui ont en charge l'éducation d'enfants, ou qu'ils souhaitent défendre. Ce sont par exemple des stratégies éducatives pour apprendre aux enfants à se situer par rapport à l'autonomie, l'indépendance, l'obéissance, la solidarité, la convivialité... vis-à-vis de leurs pairs ou des adultes qu'ils côtoient. Quelles pratiques⁶⁰ vont développer des professionnelles de l'accueil qui cherchent à prendre en compte les différences culturelles tout en gérant au mieux leurs pratiques éducatives au quotidien ? À notre sens, la prise en compte de la dimension culturelle n'est qu'une des modalités dans la problématique plus générale de l'individualisation, de la considération de chaque enfant comme une personne unique avec toutes les caractéristiques qui constituent son individualité.

Comme le soulignent Bosse-Platière et al.,⁶¹ " la connaissance des particularités culturelles est nécessaire. Elle est pourtant insuffisante. Elle ne constitue que le "cadre" au sein duquel il convient ensuite de décoder, de comprendre avec justesse une trajectoire particulière: celle de la famille que l'on a en face de soi, et singulièrement de la relation entre cette mère-là et cet enfant-là. Ceci suppose des compétences et des attitudes professionnelles d'écoute, d'observation, de décentration. C'est dans cette attitude d'individualisation de l'accueil, tant à l'égard de chaque famille, qu'à l'égard de chaque enfant, que réside l'essentiel de la véritable capacité d'intégration multiculturelle dans les milieux d'accueil, nous semble-t-il. Enfin, au-delà des connaissances générales dont dispose l'accueillante sur les enfants et leur culture d'origine, au-delà des connaissances particulières dont elle dispose sur la dynamique d'un enfant donné, il lui reste (elle et/ou l'équipe) à se positionner. C'est-à-dire à adopter des comportements cohérents avec les options éducatives qu'elle a prises dans son activité professionnelle et celles de l'institution dans laquelle elle s'inscrit. La qualité de l'accueil se définit au point de rencontre des savoirs et des valeurs sociales, familiales et individuelles.

60 Cette dimension de l'accueil fait l'objet d'un guide méthodologique publié en France par l'ACCEP (Association des Collectifs Enfants Parents Professionnels, 1998).

61 S. Bosse-Platière, A. Dethier, C. Fleury, N. Loutre-Du Pasquier, Accueillir le jeune enfant, quelle professionnalisation? Romainville St Agne : Erès, 1995.





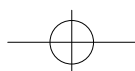
Ce qui nous guide

Des options éthiques et professionnelles

La question de la socialisation renvoie à la question fondamentale: quel enfant et quel adulte voulons-nous? Si la socialisation est censée préparer l'enfant à la vie en société, à l'entrée dans la culture, qu'entend-on par préparation et à quoi préparons-nous?

Les milieux d'accueil ne peuvent ignorer les besoins sociaux, les attentes sociales et construire un monde clos autour de valeurs complètement différentes, mais ils ne doivent pas nécessairement accepter la société telle qu'elle est. Ils ne peuvent pas non plus ignorer les besoins fondamentaux de l'enfant, les étapes de son développement.

- En l'occurrence, prendre en considération l'intérêt de l'enfant, n'est-ce pas éviter qu'on lui en demande trop et trop tôt? Plus il est jeune et plus il a besoin de sécurité physique et affective pour se développer. Il convient donc d'aménager les moments d'individualisation dans le milieu d'accueil, de prévoir des temps et des espaces de rencontre entre le milieu d'accueil et la famille pour discuter ensemble de ce que vit l'enfant dans les deux contextes.
- Si l'on veut promouvoir des individus "adaptés", capables de s'intégrer à la société, on veut aussi fabriquer des hommes et des femmes épanouis, critiques, solidaires, tolérants. Les milieux d'accueil peuvent jouer un rôle positif dans la construction de l'autonomie de l'enfant, en tant que séparateur précoce, mais il faut mettre des limites à ce qui apparaît comme une course à l'adaptation, une réduction, voire une négation de l'enfance.
- Si le milieu d'accueil veut prendre en considération les différences culturelles, l'équipe doit s'informer sur les habitudes des familles afin de prendre en compte le mode de socialisation de l'enfant dans son milieu d'origine (ce qui n'implique pas nécessairement de le reproduire). Si la socialisation a bien des spécificités liées à chaque lieu de vie, les interactions entre l'adulte et l'enfant dans la structure d'accueil - sous le signe de la professionnalisation - sont différentes de la relation qu'un enfant entretiendra avec ses parents dans la sphère privée; la découverte des références éducatives respectives et le respect de celles-ci aideront l'enfant à se développer.
- La socialisation à l'école et dans les milieux d'accueil, vue sous l'angle du développement de la motivation à élargir son champ social et d'une autonomie propice à la découverte de l'autre, devrait constituer les bases d'une intégration sociale de l'enfant du point de vue du contenu plutôt que de la forme. Autrement dit, il s'agit bien de soutenir et d'accompagner l'enfant dans l'acquisition des capacités et des aptitudes qu'il est à même de développer à chaque étape de son évolution, et non d'une assimilation de règles de vie normatives qui "prépareraient" formellement au contexte lié à l'étape suivante. Aussi la socialisation en milieu d'accueil ne doit pas être pensée pour préparer à l'école. Par contre, donner l'occasion à l'enfant d'explorer avec ses pairs un espace de découverte, de créativité, de plaisir et de liberté qui soit adapté à chaque âge lui donnera les bases de l'intégration sociale dans les différents lieux de vie qu'il sera amené à fréquenter; y compris le monde scolaire et la vie en société.





Des connaissances scientifiques

Parmi les connaissances, nous nous appuyons sur celles qui:

- se situent dans une perspective de "développement", c'est-à-dire une approche qui s'intéresse au devenir de l'être humain, avec ses mécanismes et ses jalons (qui ne se centrent pas sur un état initial, l'enfance, ou un état final, l'adulte). Comme le soulignent Bideaud et al.,⁶² le concept de développement renvoie à la notion de continuité mais aussi à celle de transformation: de la fécondation à la mort, l'être humain ne cesse de se développer et de se transformer;

- prennent en compte la personne de l'enfant comme une unité indissociable;

La personnalité de l'enfant se construit par l'interaction de l'intelligence et de l'affectivité, dans un milieu physique, social, symbolique. Ainsi, Wallon décrit le développement de la personnalité toute entière de l'enfant (développement cognitif, affectif et social intriqués) et il ne sépare pas l'enfant étudié de sa maturation organique, de ses activités et de ses conditions de vie.

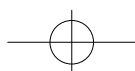
- font un pari positif sur l'enfant et sur l'éducation en milieu d'accueil;⁶³
- analysent la spécificité de l'éducation en institution (Falk) et les conditions à mettre en œuvre pour assurer le bien-être et le développement des jeunes enfants en milieu d'accueil (Pikler, David, Appell);⁶⁴
- considèrent la solidarité - et non la compétition darwinnienne - comme un facteur essentiel à la survie et au développement de l'espèce (Wallon);
- envisagent le lien entre les interactions sociales et les autres composantes du développement, notamment les apprentissages intellectuels;

Pour Wallon, c'est un fait: l'homme est social par sa nature; le milieu social prolonge le milieu biologique. Le nouveau-né, dès sa naissance, est engagé dans un système de relations qui assure sa survie et son développement, développement social et développement cognitif étant interdépendants. Certains auteurs vont plus loin et postulent que les interactions sociales sont "au commencement", qu'il y a une relation causale entre les interactions sociales et le développement cognitif. Ainsi, pour Vygotsky, chaque fonction psychique dans le développement culturel de l'enfant apparaît en scène deux fois, sur deux plans: d'abord sur le plan social et ensuite sur le plan psychologique; d'abord entre des hommes, comme catégorie interpsychique, ensuite à l'intérieur de l'enfant, comme catégorie intrapsychique. C'est l'hypothèse à la base des recherches du CRESAS, qui relèvent néanmoins que "des interactions sociales,

62 J. Bideaud et al., op cit., 1997.

63 Comme le font l'équipe du CRESAS (Centre de Recherches de l'Education Spécialisée et de l'Adaptation Scolaire, attaché à l'Institut National de Recherches Pédagogiques de Paris) et celle de l'Institut Pikler-Loczy à Budapest.

64 Pour des références concernant les auteurs cités, voir la bibliographie en fin d'ouvrage.





des activités en groupe ne s'observent pas dans n'importe quelles conditions" dans les institutions éducatives pour jeunes enfants: crèches, écoles maternelles.⁶⁵

- mettent l'accent sur la co-construction (construire avec les autres), que ce soit dans le domaine des apprentissages intellectuels (CRESAS) ou dans celui de l'affectivité (Stern);⁶⁶
- reconnaissent un rôle de socialisation aux différents milieux de vie de l'enfant, y compris la famille (à la différence de Durkheim, pour qui l'école est l'agent socialisateur essentiel) ;
- soulignent les potentialités de la double socialisation (Dencik et al.);⁶⁷

Cette vision positive à propos de la double socialisation se conçoit à partir de réels échanges entre parents et professionnels, fondés sur la reconnaissance et le respect des valeurs éducatives respectives.

- privilégient une approche interculturelle plutôt que multiculturelle de la diversité.

En parlant d'approche INTERculturelle, nous mettons l'accent sur les échanges entre les groupes culturels, sociaux, sur l'influence mutuelle, l'enrichissement réciproque. Dans l'approche MULTiculturelle (comme elle est développée par exemple au Royaume-Uni), le "respect" de chacune des cultures, de sa spécificité peut conduire à la co-existence des groupes culturels, sociaux où "chacun reste chez soi, entre soi".

Un pari positif sur l'enfant

"Nous avons confiance dans la capacité de développement de l'enfant, dans ce "moteur" inné qui le pousse à grandir sans l'intervention directe de l'adulte. À condition qu'il bénéficie d'une relation affective stable, l'enfant s'approprie les normes sociales représentées par la personne aimée [...]. En lui assurant toujours un cadre adéquat, on lui rend possible l'exploration de ses propres capacités et de son environnement"⁶⁸. "Nous pouvons maintenant porter un autre regard sur eux, un regard qui cherche à les comprendre dans toute leur positivité [...]. Les jeunes enfants nous apparaissent comme des êtres éminemment actifs et inventifs dotés d'un appétit féroce de compréhension et d'action envers les personnes et les choses".⁶⁹

Ces approches permettent de (ré)concilier deux images du nouveau-né et de l'enfant qui pourraient paraître contradictoires: celle d'un être immature et dépendant, dont le développement est alors considéré comme une marche progressive vers l'autonomie et

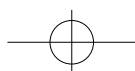
65 M. Stambak et al., *Les Bébés entre eux. Découvrir, jouer, inventer ensemble*. Paris: PUF, 1983.

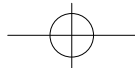
66 D. Stern, *Le monde interpersonnel du nourrisson*. Paris: Ed. PUF, 1989.

67 L. Dencik et al., *op.cit.*, 1989.

68 J. Falk et M. Vincze, *L'acquisition du contrôle sphinctérien*. *Psychiatrie de l'enfant*, XXXIX, 2, 1996, 581-612.

69 Conclusions de l'ouvrage "Les bébés entre eux" de M. Stambak, *op.cit.*, 1983.





la maturité; et celle d'un nouveau-né "compétent pré-adapté" à interagir avec son milieu et à établir des échanges riches et équilibrés avec ce dernier. Il est vrai, en effet, que le jeune enfant ne peut se procurer seul les objets de satisfaction de ses besoins (physiques et psychiques), il dépend de l'adulte pour sa survie et sa vie; les premières années fondent son développement. En ce sens donc, nous reconnaissons la spécificité de cette période de la vie et l'attention qu'il faut lui accorder. Par ailleurs, le tout-petit dispose de compétences précoces. Nous devons connaître ces compétences, en tenir compte et nous appuyer sur elles dans le processus éducatif, tout en sachant qu'elles évoluent: ces premières manifestations disparaissent et réapparaissent ultérieurement sous d'autres formes.⁷⁰

Dans cette perspective où l'enfant est considéré dès son plus jeune âge comme un sujet, capable d'initiatives, acteur dans son développement, partenaire dans l'interaction, le rôle de l'adulte ne consiste ni à enseigner, à montrer à l'enfant comment et quoi faire, ni à laisser tout faire. Engagée dans une relation basée sur l'attention, l'intérêt et l'affection pour tout ce que l'enfant est et pour ce qu'il est capable de faire par lui-même, la personne qui "tient l'enfant dans ses mains mais aussi dans sa tête"⁷¹ a un rôle important dans l'interaction directe mais aussi dans l'intervention indirecte.⁷² L'adulte développe une attitude ouverte d'écoute, de compréhension et, que ce soit dans le domaine de l'activité ou dans celui de la socialisation, n'impose pas à l'enfant des exigences ni des attentes que celui-ci ne pourrait satisfaire (on comprendra que, dans cette perspective, les conflits et les frustrations soient moins fréquents).

Un pari positif sur l'éducation en milieu d'accueil

L'éducation des jeunes enfants en-dehors du milieu familial (au sens large) n'est pas "naturelle". "La vaste majorité des enfants, sous toutes les latitudes, vivent au sein d'une famille. Certes, la composition et l'agencement des phénomènes d'autorité et de légitimité varient sensiblement d'un peuple à un autre mais le fait familial est, lui, tout à fait transculturel"⁷³. L'éducation des jeunes enfants en groupe (crèche ou gardienne) n'est pas une nécessité pour leur développement. Néanmoins, il est possible de réfléchir et d'aménager l'accueil et l'éducation des jeunes enfants en milieu d'accueil pour qu'ils soient bénéfiques au petit, à condition que l'on analyse la spécificité de cette situation "insolite", que l'on prenne en compte les difficultés du bébé, des parents, des accueillants.

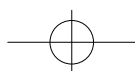
Prendre soin de jeunes enfants qui ne sont pas les siens est une œuvre délicate, complexe, et exigeante, particulièrement en pouponnière, mais, comme l'affirment nombre de spécialistes, ce n'est pas une "mission impossible": "Nous comptons sur la compétence, l'activité et l'initiative intérieure de l'enfant"⁷⁴; "Si un jeune enfant ne peut être élevé par

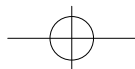
70 C. Vandeplass-Holper, *Éducation et développement social de l'enfant*. Paris: PUF, 1979.

71 Selon l'expression de G. Appell.

72 Aménagement de l'environnement, accompagnement psychique (voir le chapitre suivant: l'Activité).

73 Cl. Javeau, op.cit., 1984.





sa mère, la relation maternelle ne peut être reproduite⁷⁵ mais il est possible de lui offrir dans le cadre d'une collectivité, une expérience de nature tout à fait différente qui favorise son plein développement⁷⁶; "Rendre consciente, lucide, opératoire, l'action pédagogique essentielle qui consiste à créer des situations dans lesquelles, grâce auxquelles les enfants vont développer leurs capacités de vivre en interaction, d'apprendre, de construire des connaissances et un savoir⁷⁷", tel est l'effet escompté par l'équipe du CRESAS dans ses recherches sur les jeunes enfants à la crèche, à l'école maternelle et à l'école élémentaire.

Pour le jeune enfant, la situation de socialisation précoce peut, si elle est réfléchie, organisée, progressive, comporter des éléments positifs:

- La rencontre avec d'autres adultes, s'ils sont chaleureux, attentifs, compréhensifs, peut contribuer à la construction chez le petit de son identité, distincte de celle de sa mère (ou de son père), notamment dans les situations de famille monoparentale; elle peut aussi aider des parents à construire une image de l'enfant, distinct d'eux-mêmes, avec sa propre personnalité, ses intérêts spécifiques, sa vie.
- La rencontre avec d'autres enfants peut être source d'empathie, de complicité voire, chez les plus âgés, d'amitié.

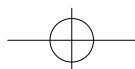
Un matin, dans un groupe d'enfants d'environ deux ans et demi (qui sont ensemble depuis qu'ils ont quatre ou cinq mois). Huit enfants sont présents. Deux enfants jouent ensemble avec un garage et des petites voitures; ils se parlent, ils commentent leur jeu. Quatre autres s'assoient autour de la petite "table pour la dînette", après y avoir placé des assiettes, des tasses, des couverts... Julie fait le service, ils commencent à faire semblant de manger et de boire, Alice dit "c'est bon!"; Nicolas demande à la puéricultrice, assise plus loin, "tu veux une tasse de café?", elle répond oui et il se lève pour la lui apporter; a un échange avec elle puis revient vers le petit groupe. Nathalie arrive avec sa maman (qui tient un enfant plus jeune dans les bras) qui a son bébé dans les bras et la séparation se fait assez rapidement. Nathalie va tout de suite se joindre au petit groupe qui joue à la dînette, et après un court moment d'observation dit "on va mettre une nappe!". Elle fouille dans le "coffre à déguisements" qui se trouve juste derrière elle, en sort un grand foulard, enlève les objets qui se trouvent sur la petite table et met la nappe. Pendant ce temps, dans un autre "coin" (le "coin repos/lecture" aménagé avec des petits matelas et des coussins), deux petites filles jouent "au docteur" en utilisant avec beaucoup de précision les instruments de la trousse (stéthoscope, otoscope, tensiomètre...) et en s'échangeant les rôles.

74 M. Vincze, *Coopération: pourquoi? À propos de la table de change*. Budapest: Institut National de Méthodologie Emmi Pikler des Foyers d'enfants du premier âge, 1984.

75 Voir notamment la spécificité de la relation professionnelle, dans le chapitre précédent ("Les liens").

76 M. David et G. Appell, *Loczy ou le maternage insolite*. Paris: Scarabée, CEMEA, 1973.

77 M. Stambak et al., op. cit., 1983





- Le contact avec des enfants "différents", enfants de familles immigrées avec leurs manières spécifiques de se nourrir, de se vêtir, de concevoir la vie sociale, enfants handicapés avec leur mode de communication, de déplacement, de relation parfois étrange..., tous ces contacts - s'ils sont gérés dans une atmosphère conviviale - peuvent constituer les prémices d'une éducation à la tolérance, au respect de l'autre.
- De même, la double socialisation peut être source d'un enrichissement dans la mesure où les expériences vécues dans chacun des univers (milieu familial et milieu d'accueil) peuvent prendre un sens pour l'enfant s'il parvient à les intégrer de manière globale. Selon Dencik, l'enfant peut construire un nouveau type de comportement résultant de la double socialisation, lequel représente alors plus que la simple addition des expériences réalisées dans chacune des sphères, familiale et d'accueil.

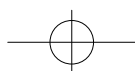
Comment accompagner l'enfant sur le chemin de la socialisation en milieu d'accueil?

Les "paris positifs" évoqués plus haut ne doivent pas pour autant occulter les risques de la socialisation en milieu d'accueil : la réflexion sur la spécificité de la socialisation pour le jeune enfant en milieu d'accueil nous conduit à rappeler avec force qu'il ne suffit pas de mettre les enfants en groupe pour que leur socialisation soit réussie. Aussi, nous avons choisi de développer la suite de ce texte en mettant l'accent à la fois sur les risques que comporte cette situation et sur les pistes qui permettent à l'adulte (aux adultes) d'accompagner l'enfant sur le chemin de l'autonomie et des relations positives avec ses pairs.

Sur le chemin de l'initiative, de l'autonomie

Alors que l'enjeu de la socialisation, telle que nous la concevons, est que l'enfant puisse, dès son jeune âge, se sentir partenaire de l'adulte, il y a un risque réel que les milieux d'accueil collectifs pour les très jeunes enfants les entraînent précocement dans un processus de type "socialisation secondaire" ("l'obéissance" à des règles édictées en-dehors d'une vraie relation personnalisée). Sachant que le jeune enfant en contact avec un adulte autre que ses parents aura tendance à contrôler l'expression de ses émotions, nous pouvons craindre l'apparition de comportements de soumission dans la relation adulte/enfant et une sorte de passivité devant les événements quotidiens. "Cette soumission passe presque toujours inaperçue car ces enfants sont faciles et n'ont pas l'air triste, d'une certaine façon, ils sont satisfaisants pour l'adulte et insidieusement leur passivité pousse l'adulte à une domination confortable pour lui".⁷⁸

⁷⁸ G. Appell, Le bébé seul. Devenir, déc. 1990, n°4, 104-113.





Nous aborderons deux situations de la vie quotidienne où ce risque est particulièrement présent: les moments dits de soin corporel (change, habillage, bain) et les repas. (Ensuite, nous discuterons le processus dit d'apprentissage de la propreté et évoquerons brièvement les pratiques d'un éveil culturel.)

Les moments de soins corporels vus sous l'angle de la socialisation⁷⁹

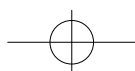
On peut être interpellé - et troublé - par le spectacle d'un enfant largement en âge de participer activement, de bouger, d'intervenir... couché passivement sur un coussin à langer, les jambes écartées en attendant que ce que l'adulte fait au plus intime de son corps soit terminé. On peut également être inquiet pour la qualité de la relation entre la puéricultrice et la mère (risque de rivalité et de sentiment d'incompétence de la mère), si celle-ci a l'impression qu'elle ne s'y prend pas bien si son enfant "bouge tout le temps quand elle l'habille, elle!" A fortiori, si la professionnelle pense (même sans le dire...) la même chose.

Quotidiens et récurrents, les moments du change⁸⁰, de l'habillage, voire du bain, constituent des circonstances incontournables de contact entre l'adulte et le jeune enfant. L'enjeu est de les saisir comme une occasion privilégiée d'échanges où se développe l'attention mutuelle, où se noue le dialogue des gestes entre l'adulte et l'enfant, où s'élabore au fil du temps leur relation. En milieu d'accueil, le risque est très grand (et dans la réalité on peut l'observer) que ce moment se déroule de manière mécanique, routinière, sans plaisir et sans relation "vraie". Or, c'est à cette occasion que peut s'exprimer la capacité (le pouvoir) de l'enfant d'infléchir le cours des événements, d'y prendre des initiatives (par exemple en jouant avec ses capacités motrices sur la table à langer, avec autant de plaisir que sur le sol). L'adulte peut, ou non, encourager et valoriser ces désirs et ces initiatives. Parfois, il est satisfait si le change se passe rapidement et si l'enfant se laisse "sagement" faire sans bouger. Par contre, le fait pour l'enfant d'être actif pendant le change donne lieu à un enrichissement de la relation, lorsque l'enfant initie des petits jeux ("coucou" ou autres), qu'il "taquine" un peu l'adulte, qu'il le provoque, qu'il l'interpelle (par exemple par rapport à ses limites), qu'il engage un dialogue avec lui sur quelque chose qui se passe entre eux à ce moment-là (la "négociation de la socialisation primaire").

Il est bien évident que tout cela n'est possible que dans le cadre d'une relation avec une personne bien connue où il ne peut y avoir d'indifférence ni d'un côté ni de l'autre (voilà la question d'être dans la préoccupation, dans la tête de quelqu'un). C'est à ce niveau-là qu'un enfant "sage" pendant le change, qui ne bouge pas, peut nous inquiéter, car il manque peut-être du sentiment d'avoir de l'influence, du pouvoir sur les événements qui le concernent intimement. Ne pourrait-on pas dire que cette forme d'expérience permet

79 Les moments de soins corporels et les repas sont aussi et surtout les occasions privilégiées pour l'élaboration de la connaissance mutuelle et de la relation adulte-enfant en milieu d'accueil. Dans le chapitre précédent ("Les liens"), l'accent est mis sur la délicatesse des gestes, regards, paroles, attitude de l'accueillante (au cours de ces moments) assurant à l'enfant à la fois sécurité, bien-être et plaisir.

80 Voir le chapitre précédent ("Les liens").





à l'enfant d'intégrer réellement ce qu'est le respect? Et, pour en revenir à la question de la prévention, d'être au clair avec ce qu'on peut faire avec son corps? On est bien ici au cœur de la question de la socialisation, dans le sens d'être bien avec soi-même pour une bonne relation avec les autres.

Les repas⁸¹

Comment un jeune enfant apprend-il à manger confortablement assis à table, en utilisant habilement ses couverts? Autrement dit, comment accède-t-il à l'autonomie et à l'utilisation des conventions culturelles pour ce qui est des repas?

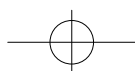
Dans la pratique, en milieu d'accueil, les enfants sont souvent mis ensemble autour d'une table vers l'âge de douze mois - et même plus tôt - et laissés "se débrouiller" dans une optique d'apprentissage par essais et erreurs. Or, il y a un chemin vers l'autonomie, depuis la situation individualisée où l'enfant est dans les bras, sur les genoux, assis seul avec l'adulte, jusqu'à celle où il mange avec ses copains à deux puis à quatre ; il a alors le temps d'apprendre progressivement les gestes et les coutumes (boire au verre, manger à la cuillère, avec des couverts...) qui feront de lui un "être civilisé". C'est à ce prix que la "grande tablée joyeuse" ne dégénère pas en pugilat et bataille de petits pois.

Six enfants de deux ans et demi mangent autour d'une table, leur puéricultrice est près d'eux. Un enfant a fini son assiette, la puéricultrice lui tend son dessert. Comment se fait-il que son voisin ne réclame pas immédiatement son dessert en repoussant son assiette à moitié pleine, contrairement à une crainte très répandue chez les puéricultrices? À cette question, la puéricultrice responsable de ce groupe depuis son entrée à la crèche rappelle que, depuis bébés, ces enfants ont bénéficié de temps individuel pour leur repas, qu'ils ont mangé à leur rythme et à leur faim et qu'ils ont toujours eu l'assurance de recevoir le dessert.

Qu'est-ce qui permet cette progression vers l'autonomie pendant le repas et l'acquisition des habitudes culturelles?

- le temps qui y est consacré individuellement pour chaque enfant;
- la compréhension des signaux de l'enfant;
- l'observation de son évolution assortie de propositions adéquates (introduction de nouveaux aliments, de nouveaux "outils", passage du repas sur les genoux à une petite table...);
- l'accompagnement des tentatives de manger seul;
- la non limitation de ses mouvements (quelle autonomie a l'enfant à qui l'on coince le bras derrière le dos pour qu'il ne touche pas à son bol, à la cuillère, au gobelet? quelle liberté motrice quand on place son bol sur le bavoir?);
- l'observation des signaux de l'enfant permet par exemple de comprendre s'il apprécie de boire en mangeant (a-t-on idée d'imposer à un adulte de boire uniquement quand il a fini son assiette?), ou bien s'il a assez mangé (vouloir donner une cuillère de plus que ce que l'enfant ne souhaite, c'est lui imposer notre volonté et mettre à mal son sentiment d'être partenaire, de pouvoir influencer sur les événements);

81 Voir la dimension relationnelle dans le chapitre précédent ("Les liens").





- la capacité de ne pas faire du repas un terrain de conflit permet également de ne pas utiliser le "dessert" comme un chantage ou une récompense.

Tous ces éléments sont à la base d'un climat de confiance qui peut s'installer entre la professionnelle et les enfants du groupe (pour autant qu'il y ait cette fameuse connaissance approfondie), et qui fait que les différentes étapes vers l'autonomie sont franchies harmonieusement. En ce qui concerne l'intégration des comportements socialement valorisés, on sait que ce sont les pratiques éducatives faisant appel aux capacités cognitives de l'enfant et le considérant comme un partenaire compétent - telles que proposer des explications sur les raisons des demandes et des attentes de l'adulte, attirer l'attention de l'enfant sur les effets de son action - qui sont les plus propices à l'élaboration d'une orientation morale intériorisée; alors que les pratiques éducatives qui utilisent l'affirmation du pouvoir (les punitions) ou le chantage affectif (menace de retrait d'amour), basées sur la peur, ne produisent qu'une morale externe (travaux cités par Vandeplass⁸²).

L'apprentissage de la propreté

Nous avons choisi de développer un peu plus cette partie car "l'apprentissage de la propreté" est un domaine important par son retentissement sur le développement et la personnalité de l'enfant, et une zone sensible pour les parents - soumis eux-mêmes à la pression de l'école maternelle qui n'accepte que les enfants "propres". Il s'agit donc d'un point critique susceptible d'être objet de tension entre la famille et le milieu d'accueil.

Nous avons tous en mémoire - et les photos de presse se complaisent à les présenter - ces images de la "séance petit pot" où tous les enfants d'un groupe sont rassemblés dans les sanitaires et placés sur le WC ou le pot en attendant qu'ils "fassent". Cette situation interpelle sur la conception du développement de l'enfant, de l'apprentissage, du rôle des adultes.

"Le besoin d'uriner, de déféquer, est une fonction naturelle qui se satisfait de manière naturelle et même sans nécessité de l'intervention d'une autre personne⁸³". Ce qui est social, culturel, c'est la valeur que l'on attribue à cette fonction (il y a le "propre" et le "sale"), les conventions sur le lieu où "ça" doit se passer, et même sur le moment (à quel moment de la journée, à quel âge?).

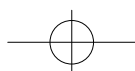
Dans ce domaine qui ne laisse pas indifférents les éducateurs de notre société (famille et professionnels), les conceptions du développement et de l'apprentissage influencent les pratiques éducatives.

Certains considèrent qu'il s'agit simplement d'introduire une nouvelle habitude dans le comportement de l'enfant; aussi la tâche de l'adulte consiste à entraîner l'enfant à se servir du pot ou des toilettes; à l'aide du dressage et des réflexes conditionnés, on peut ainsi rendre l'enfant "propre" à un âge précoce.

Par contre, des études soulignent qu'il s'agit d'un processus important dans le développement socio-affectif du jeune enfant, dont la condition est un certain niveau du

82 C. Vandeplass-Holper, op.cit., 1979.

83 M. Rasse, Pipi Caca... et contrôle sphinctérien.V.E.N., déc. 1987.





développement neuro-musculaire, psychomoteur et cognitif mais aussi la maturité du "moi". Dans cette perspective, on parle d'"acquisition du contrôle sphinctérien" (c'est-à-dire d'apprentissage au sens de learning et non de teaching). Ce sont Blum et Blum-Sapas qui sont les premiers à écrire, en 1946, qu'enseigner au bébé la propreté est une chose tout à fait absurde. Pour eux, "seul le développement permet la propreté. Ce processus se déroule tout naturellement, parallèlement au développement du système nerveux et à la formation de la personnalité dans la troisième année. La propreté ne peut être réalisée qu'à la suite des exigences intérieures" (cités par Falk et Vincze⁸⁴).

Si l'on considère que, pour l'enfant, "être propre" c'est prendre conscience du contrôle volontaire qu'il peut exercer sur ses muscles internes (les sphincters), on entrevoit qu'il s'agit bien d'un processus de développement lié à la fois à:

la maturation neuro-physiologique (du centre cervical du contrôle des muscles de la vessie et du rectum, des nerfs...);

la conscience de soi, l'intérêt pour ce qui se passe à l'intérieur du corps, l'affirmation de sa volonté; l'envie de grandir, de faire comme l'adulte que l'on aime et dont a besoin (et parallèlement un certain renoncement au plaisir des couches, à la proximité vécue dans la situation de change,...).

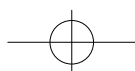
Dans cette perspective, l'entraînement n'est pas nécessaire, comme le montre la recherche de Maria Vincze⁸⁵: si le niveau de développement neuro-musculaire et le développement du moi est atteint, "l'enfant arrive par sa propre décision et à son propre rythme au contrôle sphinctérien sans aucun entraînement, sans conditionnement et sans aucune éducation sphinctérienne spéciale".

Par réflexe conditionné (fixer les moments à l'enfant pour...) ou par une technique "préventive" (mettre l'enfant fréquemment et longtemps sur le pot), on peut arriver à ce que l'enfant soit "propre" précocement, c'est-à-dire qu'il "fasse" quand et comme l'adulte le veut. "Il y arrive, c'est ce qui compte?" Non, car si l'enfant satisfait une demande de l'adulte, il n'a pas l'occasion de découvrir les possibilités de son corps ni le plaisir du contrôle volontaire de ses muscles, de ses actes. Non encore, car les moyens pour y arriver peuvent avoir une influence sur le développement de la personnalité de l'enfant: sa confiance en soi, ses capacités d'expression, ses relations avec l'autre (en particulier dans le domaine de la sexualité).

Si l'on se place au contraire dans une perspective de confiance dans la capacité de développement de l'enfant, de respect de sa personne, si l'on considère l'acquisition du contrôle des sphincters comme une des facettes du développement, alors l'approche éducative est ici aussi celle de l'accompagnement et du soutien. Le rôle des adultes est bien plus large que des interventions ciblées, ponctuelles, puisque c'est dès le plus jeune âge du bébé et dans les diverses situations de la vie quotidienne que les parents, la puéricultrice ou la gardienne peuvent être attentifs à ce que l'enfant fait, demande, désire,

84 J. Falk et M. Vincze, op. cit., 1996.

85 J. Falk et M. Vincze, op. cit., 1996.





qu'ils peuvent verbaliser (mettre en mots) ce qui lui arrive, ce qui le concerne (y compris ce qui touche à son corps) et partager avec lui la joie des découvertes, soutenir ses initiatives. L'acquisition du contrôle des sphincters étant un processus - dont la durée peut être longue ou brève, avec des pauses et des retours en arrière - attention et soutien font plus que comparaison et réprimande...

En milieu d'accueil, des questions spécifiques se posent:

- Comment être attentive aux signaux de l'enfant, qui nous indiquent où il en est dans ce processus de développement⁸⁶? Plusieurs éléments peuvent favoriser cette écoute: une organisation de l'espace qui permet que adulte(s) et enfants se trouvent à portée de voix et de regard; une organisation du temps qui permet d'accompagner chaque enfant dans les moments de soins corporels; une organisation des groupes et du travail qui permet qu'un petit nombre d'enfants soit "dans la tête" d'un ou deux adultes, qu'enfant et adulte se connaissent bien mutuellement, que les adultes se transmettent tous les petits "détails" qui font la vie de CET enfant (Julie a regardé avec intérêt Nathalie qui faisait pipi; Sophie a demandé le pot, s'est assise mais n'a rien fait; Claude m'a demandé si moi aussi je fais pipi comme ça...).
- Comment se situer par rapport aux parents qui ont parfois d'autres pratiques, d'autres exigences, qui demandent même qu'on mette leur enfant sur le pot à tel âge (et aussi qu'on le réveille, qu'on le force à finir son repas...)? Il est alors important que l'équipe ait réfléchi à ses pratiques et à ce qui guide celles-ci (valeurs éducatives, connaissances), que chacun(e) sache en expliciter le pourquoi (dans le cadre général du projet éducatif et dans la situation particulière de l'apprentissage de la propreté) sans émettre un jugement négatif sur les pratiques éducatives des parents (attention: les jugements ne passent pas que via les paroles). Il est également bénéfique d'instaurer avec les parents un dialogue sur les petits "détails", sur ce que leur enfant manifeste.

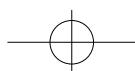
Les pratiques d'éveil culturel

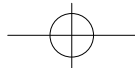
Enfin, on peut aussi aborder, dans cette réflexion sur le chemin vers l'autonomie, les pratiques d'éveil culturel. Les milieux d'accueil et les consultations de nourrissons, lieux fréquentés par des groupes sociaux parfois socio-culturellement différents, sont actuellement perçus comme des occasions privilégiées pour mettre les enfants en contact avec les pratiques et objets culturels: les livres⁸⁷, la musique, la peinture, le théâtre... Ici, même si leur rôle s'avère incontournable, les adultes peuvent mettre en œuvre une approche où ils sont partenaires des enfants tout en étant attentifs et respectueux des envies, démarches et signaux indirects des petits⁸⁸.

86 Cette question est bien sûr également pertinente pour les autres aspects : liens, activité...

87 Voir en France la campagne "Les livres c'est bon pour les bébés", M. Bonnafé, Les livres, c'est bon pour les bébés. Paris: Calmann-Levy, 1994.

88 Voir M. Hardy, L'approche du livre. In M. Hardy, C. Royon, M. Bréauté, Pédagogie interactive et premiers apprentissages. In S. Rayna, E. Laevers, M. Deleau (Eds sc.), L'éducation préscolaire, quels objectifs pédagogiques? Paris: Nathan INRP, 1996.





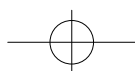
Vers des interactions positives avec les autres enfants

"L'interaction n'est en elle-même ni un bien ni un mal ; elle peut être source de formation, d'autonomie ou d'égalité aussi bien que modalité de domination, facteur d'aliénation ou d'appauvrissement".⁸⁹

Une section de douze enfants de douze à seize mois; il est 10h45. La puéricultrice dispose dans l'espace de jeu un tonneau de cubes en bois et d'autres jouets. Lionel et Julie se dirigent vers le tonneau, Julie met la main dedans, Lionel tire le tonneau vers lui et le renverse, Julie s'en va; trois autres enfants s'approchent, Marc commence à remettre les blocs dans le tonneau, Lionel le re-renverse et commence à disperser les blocs sur le sol. Pendant ce temps, Marc tombe et se cogne par terre, pleure un peu puis tourne le dos aux blocs en en gardant quelques-uns devant lui qu'il manipule. Gaëlle remplit le tonneau avec Olivier, Olivier le vide, puis ils recommencent tous deux à le remplir. Ils ne se regardent pas beaucoup en le faisant. Olivier renverse le tonneau à moitié plein, Gaëlle regarde dedans puis regarde Olivier. Olivier touche ses pieds, puis ceux de Gaëlle, celle-ci pleure. Le chariot du repas arrive. Tout ce qui suit se passe pendant que deux enfants mangent chacun avec une puéricultrice. Olivier se promène avec le tonneau à moitié plein, Gaëlle prend des blocs, les regarde, les laisse, puis va vers la petite ferme. Un peu plus loin, Élise fait un tour, Barbara met des blocs et des animaux dans une bassine. Olivier met le tonneau vide sur sa tête, puis le laisse, Barbara commence à mettre des blocs dedans. Sarah pleure de temps en temps; elle reste assise, regarde autour d'elle, ne joue pas beaucoup. Gaëlle monte sur le petit module (quatre marches, une passerelle et un toboggan), fait "aaah", saute, regarde Marc en souriant, celui-ci descend par le toboggan. Sylvie fait "aaah " et saute aussi, Élise en bas de l'escalier fait "bravo" avec ses mains et pousse un petit cri. Céline monte par le toboggan, Sylvie en descend et lui rentre dedans, continue à glisser jusqu'en bas en entraînant Céline; celle-ci se lève et recommence à monter. Sarah pleure assez fort, Gaëlle, Mathieu et Alice pleurent un peu et Olivier crie. Lionel monte avec des bassines sur le module, les fait glisser; Marc les réceptionne et les empile, Lionel descend et commence aussi à empiler les bassines. Marc s'éloigne. Lionel les met à l'envers; Alice vient en chercher une, Lionel prend les quatre dans ses deux mains, il monte l'escalier où se trouve Julie, il la bouscule pour passer et va vite vers le toboggan, lance les bassines et les regarde glisser. Il glisse lui-même après. Marc arrive et lui tire fort les cheveux, Lionel crie, la puéricultrice dit "non!" depuis là où elle donne à manger et Marc se met à pleurer fort. La puéricultrice dit: "ils sont fatigués; c'est le mauvais âge; il faudrait presque les mettre au lit vers 11 h, c'est la mauvaise heure".

Cette situation où l'on voit des jeunes enfants qui tombent, se cognent, pleurent,

89 P. Perrenoud, De l'école active à l'école interactive. In CRESAS, On n'apprend pas tout seul. Paris: ESE, 1987.





orient... et une puéricultrice somme toute assez "fataliste" nous interpelle sur les conditions de vie en commun des jeunes enfants et des adultes. Elle nous incite à réfléchir sur les interactions entre les enfants et sur le rôle que peut jouer l'adulte.

La présence d'enfants jeunes rassemblés à la crèche ou à l'école maternelle permet d'étudier les relations qui se nouent entre eux dans cette situation "insolite". C'est ainsi que les travaux de l'équipe de Hubert Montagner, ceux de Mira Stambak et du CRESAS, ceux de T. Musatti des équipes italienne ou encore ceux de l'Institut Pikler Loczy ont porté sur les formes précoces de communication entre les jeunes enfants. Mais alors que certains travaux conduisent à une typologie des enfants, d'autres s'attachent plutôt à montrer ce qui se passe dans le groupe d'enfants, comment et pourquoi les situations évoluent.

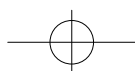
L'équipe de Mira Stambak au CRESAS met l'accent sur la notion de "projet" de l'enfant dans son jeu et analyse comment interviennent les pairs dans ce projet. Ces travaux, ainsi que ceux du docteur Maria Vincze à l'Institut Pikler-Loczy, amènent notamment à relativiser la notion d'agression chez les jeunes enfants. On peut observer, déjà chez les bébés de six mois, des sourires, des rires et des attouchements mutuels, des "échanges d'objets", du plaisir pris au contact corporel, à l'activité en commun: échange de rires, d'appels, contact physique, faire la même chose ensemble⁹⁰ ... De trois à seize mois, "les relations sociales des enfants - vivant en contact étroit avec un adulte et profitant d'un espace de jeu suffisamment ample, bien aménagé - semblent leur procurer beaucoup plus de plaisir que de mécontentement"⁹¹ (Vincze, 1971). Les conflits apparaissent en fait plus tard. Des travaux comme ceux du CRESAS abordent cette situation de conflit dans une perspective originale. Cette équipe ne se penche pas sur l'"agressivité" chez l'enfant ni sur le cas des enfants agressifs, mais s'intéresse aux interactions sociales des jeunes enfants en groupe, à la crèche et en maternelle. Ainsi, ces chercheuses mettent en évidence les diverses modalités d'échanges entre les enfants: la contagion de la joie, les jeux de faire semblant, les tentatives de consolation, la richesse des procédés non-verbaux... En cas de conflit, les enfants peuvent mettre en jeu une gamme diversifiée d'issues à cette situation: ils se révèlent capables d'attendre, de se tourner vers un objet similaire à celui qui était convoité, de modifier leur projet individuel ou de le transformer en projet à deux ou à trois ("faire ensemble"); parfois, ils choisissent de ne pas entrer en conflit, quand le désir de relation à autrui est plus fort que l'envie de "faire comme l'autre" avec l'objet qu'il détient.⁹² Les moments d'accrochages durs ne représentent qu'un des scénarios dans l'ensemble des situations observées, mais ce sont ceux qui interpellent le plus les adultes présents: ils incitent à réfléchir non seulement aux conditions de jeux mais plus largement aux conditions de vie des enfants, aux relations adulte-enfant et aux modalités d'intervention à court terme ("protéger l'agressé sans offenser l'agres-

90 M. Vincze, Le développement des activités communes dans un groupe d'enfants de 3 mois à 2 ans et demi élevés ensemble. *Le Coq Héron*, 1975, 53, 11-17.

91 M. Vincze, Les contacts sociaux des bébés et des jeunes enfants élevés ensemble. Budapest : Institut National de Méthodologie Emmi Pikler des Foyers d'enfants de premier âge, 1971.

92 Voir les jolies observations présentées par M. Stambak et al. dans *Les Bébé entre eux*, Stambak, op. cit., 1983.

93 Voir les travaux de l'Institut Pikler-Loczy.





seur") et à plus long terme (réfléchir les modalités de la relation adulte-enfant, les conditions favorisant l'activité des petits,...⁹³).

Des observations de séquences longues montrent la dynamique fluctuante des interactions et invitent à renoncer aux étiquettes sur l'"enfant agressif", puisqu'un même enfant peut être violent dans une situation et, à un autre moment, utiliser une stratégie différente. Dans cette perspective, l'équipe du CRESAS souligne le rôle constructeur du conflit dans la mesure où "les affrontements font partie de la construction des rapports entre les enfants et avec la réalité physique qui les entoure". Dans la variété d'échanges observés, "les conflits entre enfants peuvent alors apparaître comme moments particuliers d'une séquence de vie; moments constructifs où les enfants s'affrontent activement à des contradictions ; moments organisateurs: situations qui provoquent la nécessité de trouver des stratégies pour les résoudre" (à consommer avec modération, NDLR).

Sur la base des travaux du CRESAS et de l'Institut Pikler-Loczy, notamment sur les conditions qui favorisent des échanges positifs entre les enfants, on peut se demander si la fameuse agressivité attribuée au groupe d'enfants peut être considérée comme une étape inéluctable du développement. Des observations montrent que des enfants élevés dans un contexte de relations individualisées de qualité peuvent interagir plus paisiblement avec leurs pairs: "des conflits surgissent, mais les enfants les gèrent tout différemment, et notamment apparaît la négociation, précocement et sous des formes subtiles"⁹⁴. On retrouve ici la notion essentielle du sentiment de sécurité qui soutient l'enfant dans l'ouverture au monde, mais aussi le rôle de l'imitation des attitudes de l'adulte.

Comment un jeune enfant apprend-il les règles de la vie en groupe? Il y a un grand risque de laisser les enfants trouver seuls ces règles en se contentant d'interdire et de sanctionner les comportements "inadéquats".

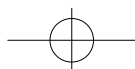
- Des enfants se disputent des jouets: ils crient, se tapent, se les arrachent des mains... réaction de l'adulte: "j'enlève tout, puisque vous n'êtes pas capables de partager"! Mais comment pourraient-ils avoir appris à être capables de partager? Peut-être comme ceci:

Il y a trois poussettes pour quinze enfants (de dix-huit à vingt-deux mois): l'adulte a choisi de les mettre à disposition à certains moments, puis de les enlever (généralement lorsqu'il y a trop de conflits). Suite à une réunion, il est décidé que les poussettes resteraient en permanence à la disposition des enfants: deux ou trois jours après, il n'y a plus du tout de conflits autour des poussettes. Pourquoi? Parce que les enfants ne vivent plus dans l'attente du moment (arbitraire pour eux) où les poussettes vont arriver, ni dans la crainte, une fois qu'elles sont là, du moment (tout aussi arbitraire) où elles vont être retirées. Ils peuvent donc jouer avec plus de sécurité et sentent la confiance de l'adulte dans leur capacité d'arriver progressivement à respecter le jeu de l'autre.

Cet exemple met en évidence la réflexion que peut avoir une équipe de milieu d'accueil sur l'aménagement et l'organisation de l'espace de jeu⁹⁵. En deux mots, plus les propo-

94 G. Appell, op.cit. , 1990.

95 Voir le chapitre suivant ("L'activité").





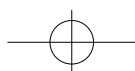
sitions sont variées et adaptées aux niveaux de curiosité et d'intérêt des enfants, plus ceux-ci développeront leur créativité, leur imagination et leurs comportements d'imitation dans les jeux.

- Un enfant de deux ans tend la main à un autre enfant, visiblement avec une demande de recevoir l'objet que l'autre a en main, et attend: où aurait-il pu rencontrer ce geste sinon chez l'adulte qui attend aussi patiemment, la main tendue, en verbalisant sa demande, que l'enfant arrive à se décider à se séparer d'un objet qui l'a captivé? Mais ne voit-on pas souvent des gestes impatients d'adultes qui prennent, ou arrachent, des mains d'un enfant un objet qu'ils estiment ne pas devoir s'y trouver? Cet exemple rappelle le rôle de l'imitation dans l'acquisition des comportements sociaux.
- Un enfant vient à la crèche avec un jouet "personnel"; d'autres enfants ont envie de le toucher, de le prendre, voire de jouer avec... Réactions possibles de l'adulte: "laisse-le à Thomas, tu dois apprendre à partager" (réaction normative); ou "je vais le ranger dans ton casier, tu le reprendras ce soir, comme cela personne ne te le prendra" (réaction d'évitement du conflit); ou encore, l'adulte peut verbaliser les désirs et les sentiments des différents enfants en présence, avoir une présence bienveillante et rassurante permettant les approches des uns et des autres sans leur dicter trop vite une conduite.

Un autre risque est celui pour la puéricultrice de se sentir dépassée par les situations. On retrouve ici les problèmes de "chahut", d'agressivité, de conflits entre enfants et le cercle vicieux "énervement de l'adulte, énervement des enfants". Dans la famille déjà, de nombreuses règles et habitudes structurent la vie en commun; en milieu d'accueil, elles risquent d'être encore plus nombreuses car s'y ajoutent les contraintes de la vie en groupe. En outre, avec les tout-petits, on ne peut organiser ensemble la vie en commun par un "contrat social" comme certains enseignants le font dans leur classe. Ainsi, avec de jeunes enfants, les adultes risquent d'être emportés dans une succession d'ordres et d'interdits qui viennent ponctuer les faits et gestes de chacun et de tous.

Quelques pistes peuvent aider les accueillantes à offrir aux enfants des conditions favorables au développement de relations positives avec leurs pairs:

- Ne pas se contenter d'agir et réagir dans le "ici et maintenant", mais réfléchir plus largement à la prévention des situations difficiles.
- Organiser la vie quotidienne pour que les enfants puissent évoluer en toute sécurité et s'investir dans leurs projets; pour que l'organisation du temps leur soit compréhensible, avec des repères, pour qu'ils puissent anticiper les événements et que les imprévus ne viennent pas tout bouleverser.
- Réfléchir aux règles de vie et aux interdits de manière à différencier ce qui est de l'ordre de l'incontournable (notamment les règles liées au danger pour l'enfant lui-même ou pour un autre; là, l'attitude de l'adulte est ferme) et ce qui est susceptible de négociation (par exemple les habitudes sociales comme dire "bonjour", "merci"...). La coopération de l'enfant ne se réalisera pas de manière immédiate ni régulière, mais se construira au fil du temps, par un jeu avec les règles et les interdits. "Après discussions, négociations, après avoir posé des questions et écouté les réponses, l'enfant les fera





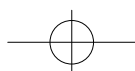
siennes consciemment, par identification".⁹⁶

Des principes d'action, des conditions et des effets

Des principes d'action

- Un des enjeux importants pour un accueil de qualité est d'offrir aux enfants un véritable équilibre entre relation individualisée, activité autonome et interaction entre pairs.
- Pour socialiser, il faut d'abord individualiser. Puisque le fondement du développement social passe par une relation avec un adulte proche et attentif, il est indispensable de:
 - veiller à ce que chacun des enfants accueillis "entre dans la préoccupation" d'une (ou quelques) personne(s) (un des rôles de l'observation partagée);
 - donner à l'adulte l'espace et le temps nécessaires pour devenir une personne significative pour l'enfant, l'espace et le temps nécessaires pour élaborer une relation.
- Pour favoriser l'intégration des règles, normes et valeurs (plutôt que la soumission), il s'agit de tabler sur l'explicitation et la négociation. Il s'agit ici de considérer et traiter le jeune enfant comme un partenaire, un être intelligent, que l'on informe, à qui l'on parle, à qui l'on explique les "pourquoi", à qui l'on rend le monde compréhensible.
- Pour développer, renforcer le sentiment d'identité de l'enfant, de conscience de soi, de confiance en soi, il convient de:
 - traiter l'enfant comme une personne digne de respect (éviter les jugements, les humiliations) et capable de participer à des décisions (liberté de jouer, de se mouvoir, de choisir entre plusieurs jouets, entre plusieurs vêtements):
 - veiller à ce que les tensions (inévitables) autour des règles et interdits, ne remettent pas en question la relation avec l'enfant;
 - accepter les manifestations émotionnelles de l'enfant et tenter de les comprendre.
- Pour favoriser des interactions positives entre les enfants, l'organisation de la vie, des espaces et du temps sera réfléchi de telle sorte que:
 - chaque enfant puisse développer ses projets d'action, en toute sécurité et sérénité,
 - les règles et limites soient explicites et explicitées, présentées et rappelées sur un mode individualisé et proche (les consignes collectives, à haute voix, qui s'adressent à tous, n'atteignent en fait personne).
- Pour favoriser la double socialisation vécue par les enfants, mettre en place des temps et des lieux de rencontre entre parents et professionnels permettra à chacun de découvrir et comprendre les options éducatives et le style d'éducation de l'autre et en tenir compte au mieux dans la vie au quotidien avec l'enfant.

⁹⁶ A. Tardos et A. Vasseur, op. cit., 1991.





Des conditions

- Pour que les jeunes enfants puissent élaborer des relations significatives avec des adultes (en nombre limité) et avec d'autres enfants - une socialisation dans un cadre relationnel -, il est nécessaire:
 - que les structures d'accueil soient organisées en petits groupes d'enfants suivis par un petit nombre d'adultes stables (supprimer les "changements de groupe, de section" pour les enfants);
 - que les moments de soins et de repas soient des moments riches et pleins de relations individuelles, chaleureuses entre adulte et enfant;
 - que l'activité autonome de l'enfant soit favorisée et valorisée, y compris dans ses approches et tentatives relationnelles avec ses pairs.

- Pour que les enfants puissent construire des relations entre eux, ils ont besoin de temps (donc également de groupes stables, souligne H. Penn⁹⁷), d'espaces intérieurs et extérieurs réfléchis, suffisamment amples, et de jeux nombreux et variés.⁹⁸

- L'équipe du CRESAS et celle de Loczy insistent sur les conditions qui favorisent les échanges positifs entre les enfants et notamment celles qui les conduisent à enrichir à la fois la maîtrise du monde des objets et les rapports interindividuels:
 - des conditions d'organisation: nombre d'enfants limité dans le groupe, aménagement réfléchi d'espaces diversifiés, matériel proposé en nombre suffisant (plusieurs exemplaires d'un même objet), temps suffisant pour que les enfants ne soient pas interrompus dans leur activité...;
 - l'attitude de l'adulte qui soutient par sa présence attentive l'intérêt des enfants, voire renforce et enrichit l'activité⁹⁹, qui par ailleurs contribue, par son attitude au moment des relations individuelles, à assurer au petit la sécurité, la sérénité et l'envie d'être actif;¹⁰⁰
 - plus largement, c'est l'adulte qui, par sa façon d'être, présente un modèle d'identification aux enfants.¹⁰¹

- Pour que les adultes, parents et professionnels, puissent vivre un réel partenariat éducatif, des mesures doivent être prises à différents niveaux de responsabilité.
 - Dans les milieux d'accueil

La préparation d'une nouvelle entrée en milieu d'accueil, le premier jour de l'enfant et les moments d'arrivée et de départ de l'enfant chaque jour, peuvent, en particulier, être appréhendés de manière à rassembler un maximum d'éléments d'information

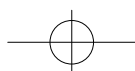
97 H. Penn, *Practising excellence: the role of care and education in the early years*, Institute of Education, SSRU, University of London, 1997, pp 45-48: Socialization.

98 Voir le chapitre suivant ("L'activité").

99 M. Hardy, op. cit., 1996.

100 M. Tardos et M. Vasseur, op. cit., 1991.

101 Voir les belles séquences dans le film *Plus que du jeu* (PIKLER, 1967), où une petite fille donne à manger à son ours avec une attitude et des gestes semblables à ceux de sa puéricultrice.





permettant d'installer une relation de confiance autour de l'enfant. Différents supports, tels un cahier de communication, une première "fiche" qui recueille les habitudes et rituels de l'enfant, l'usage d'objets transitionnels ou familiers, l'accès des parents aux lieux de vie de l'enfant, l'affichage de panneaux de communication destinés aux parents avec photos, menus, etc. peuvent renforcer l'établissement d'échanges constructifs. Le fait d'admettre que l'éducation des jeunes enfants est indissociable d'une référence culturelle devrait permettre la mise en place de modalités d'accueil dans le respect de la culture d'origine inhérente à la famille ou à la communauté.

- Au niveau de la société et du système d'accueil

Quelques pistes: du temps libéré pour les parents quand leur enfant entre en crèche, à l'école, chez la gardienne; une formation de base des professionnels qui les sensibilise aux relations parents-enfants et les prépare à l'écoute de l'autre, les aide à prendre conscience de leurs propres valeurs et représentations sur l'enfant, sur l'éducation... Et si l'on rêvait: développement de structures d'accueil aux projets éducatifs diversifiés - à l'intérieur, bien sûr, d'un cadre de références qualitatives définies - de manière à permettre aux parents le choix d'un milieu d'accueil qui corresponde à leurs orientations éducatives.

Des effets

■ Pour les enfants

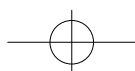
"On ne peut être vraiment bien avec les autres que si, confiant en soi, on n'a pas ou peu d'attitudes de domination ou de peur. Les autres sont perçus comme égaux, bien que différents de soi. La vie peut devenir échange, collaboration" (de Truchis, 1996). Lorsque chaque enfant du groupe peut choisir librement l'activité qui l'intéresse dans un environnement aménagé avec soin et de manière variée, les conflits sont nettement atténués. Le fait pour un enfant d'être dans un petit groupe, avec une puéricultrice qui est attentive à chacun, disponible dans les moments individuels, non intrusive dans les jeux, laisse à l'enfant la possibilité d'être en tête-à-tête avec lui-même. Par ailleurs, l'enfant sera le premier bénéficiaire d'un partenariat éducatif; c'est lui qui ressentira les avantages d'un cadre de vie harmonieux et des bonnes conditions de passage entre la sphère familiale et le milieu d'accueil.

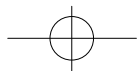
■ Pour les parents

Le fait pour les parents d'entrer dans la préoccupation des milieux d'accueil les aidera à assumer positivement cette première séparation. L'ouverture aux parents - quelles que soient leur culture et leurs attentes -, la reconnaissance du fait qu'ils sont les premiers éducateurs naturels des enfants, va favoriser le partenariat indispensable au processus d'éducation. Celui-ci ne s'arrête pas à la situation de passage dans les milieux d'accueil mais la précède et la prolonge.

■ Pour l'équipe

L'individualisation et la personnalisation de la relation puéricultrice-enfant permet à celle-ci de se dégager de l'impression qu'elle est indispensable à tout moment à l'ensemble indifférencié du groupe d'enfants.

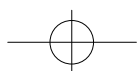
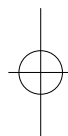
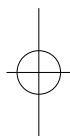


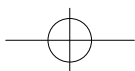
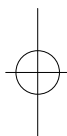
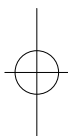
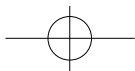


CHAPITRE 4



L'ACTIVITE

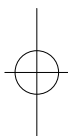




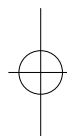


L'ACTIVITE

Rémi est allongé sur le tapis. Depuis plusieurs minutes, il pivote son corps de gauche à droite. Sur sa gauche, il aperçoit une petite balle, la fait rouler avec sa main et l'envoie loin de lui. Il voit ensuite un clown assis sur une boule, à nouveau il tend la main et le fait rouler. À ce moment, Théo, âgé de onze mois, passe près de lui. Rémi se tourne, se met à quatre pattes et commence à le suivre. En chemin, il retrouve la petite balle, s'arrête, la fait rouler un moment, puis s'assoit. Rémi attrape une boîte à formes, la vide, manipule les différentes formes, puis se concentre sur la forme ronde. En posant ses doigts sur la forme, il la fait rouler sans la lâcher, la remet dans la boîte, la ressort pour recommencer. Il regarde sa puéricultrice qui l'observe à proximité. Elle lui dit: "Hé bien, tu en fais des découvertes aujourd'hui!" Rémi porte la forme à sa bouche en lui faisant un grand sourire.

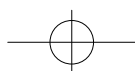


De nombreuses questions viennent à l'esprit lorsqu'on se préoccupe de l'activité des enfants dans un milieu d'accueil: Quelle est l'importance de l'activité? Est-elle différente à la maison? Qu'est-ce que l'enfant exprime? Qu'est-ce que l'enfant apprend? Quelle répercussion sur le groupe? Quels objets, quels jeux disposer? Comment aménager l'espace? Comment intervenir? Faut-il intervenir? Comment accompagner l'enfant? Que peut apporter un regard attentif sur l'activité de l'enfant? Que raconter aux parents? Au retour, le soir, comment le partager?



L'activité d'un jeune enfant prend diverses formes: se tourner sur le côté, bouger, ramper, rouler, écouter, rêver, babiller, gazouiller, parler, regarder, toucher, prendre, caresser, tirer, sauter, sucer, pincer, mettre dedans, faire tomber, reculer, malaxer, presser... les balles, les puzzles, ses mains, ses pieds, les poupées, les hochets, les boîtes, mais aussi le biberon, l'essuie, le savon, l'assiette, le balai, la porte, le robinet... Elle peut être isolée ou partagée et s'intégrer dans les relations avec les pairs, elle peut s'accompagner d'échanges verbaux et s'inscrire dans l'établissement de liens avec l'adulte.

Il importe de considérer l'enfant dans sa globalité; son activité - mouvements, expressions, attitudes corporelles, jeux, etc. - se déroule en continuité avec ses besoins physiologiques et affectifs. L'enfant est un être en construction, avec ses forces (ses ressources) et ses fragilités qui varient selon l'âge de l'enfant, son état physique et les situations qu'il est amené à vivre. La relation affective qu'il entretient avec ses parents et avec les êtres qui l'entourent est tout à fait déterminante dans ce processus. C'est dans un environnement d'intérêt, d'échanges et d'émotions partagées, et dans l'espace de sécurité que l'adulte instaure, que le petit enfant peut partir à la rencontre de lui-même et du monde.





Cette rencontre progressive du monde est pour lui une aventure qui participe à sa construction physique et psychique. On sait que le petit enfant est d'abord, dès le début de sa vie, un être d'attention, de mouvement et d'action. Ainsi l'activité va lui permettre de comprendre, d'exprimer et d'exister:

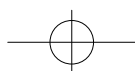
- Agir, c'est comprendre: aller à la rencontre de son corps, de l'univers des choses qui l'entourent lui permet de comprendre petit à petit la réalité et son fonctionnement.
- Agir, c'est exprimer: agir et se mouvoir c'est, pour le petit, exprimer ses émotions, apprendre à les gérer, libérer la tension et, plus tard, la représenter, dans ses gestes ou par des jeux symboliques.
- Agir, c'est exister: aller à la rencontre de lui-même, de son corps, de ses curiosités, et de ses propres désirs; agir pour les satisfaire, mais aussi apprendre à gérer ses limites, la rencontre d'obstacles et les frustrations qui surviennent.

Cette approche du développement de l'enfant - exposée par Wallon- privilégie la complexité du processus et replace le sujet dans son contexte: une approche riche quand on s'investit dans les problèmes posés par l'éducation.

Cette approche, présentée ainsi en raccourci, peut sembler réductrice et ne rendant pas l'intrication des processus à l'œuvre et de leur simultanéité. Tout se joue en même temps et nous savons que c'est par l'action et dans l'interaction que l'enfant construit sa personne, en s'insérant dans la trame sociale et en créant ses relations avec autrui. Dans les tout premiers mois de la vie d'un bébé, les mouvements - décharges musculaires et gestes impulsifs, signes de tensions et de malaises - constituent un appel à son entourage qui satisfera les besoins élémentaires du tout-petit. Ensuite ces mouvements, qui grâce à leur caractère expressif fonctionnent comme des appels, sous l'effet conjugué de la maturation et du contact humain se nuancent en moyens d'expression variés. Attitudes et mimiques deviennent des émotions différenciées: douleur, joie, chagrin, impatience... grâce auxquelles il communique avec son entourage. Puis dépassant cet état de symbiose affective, de dépendance à l'égard de l'entourage, l'enfant découvre, par ses propres activités sensori-motrices, le monde des objets. Cette activité sensori-motrice se subdivise en deux registres complémentaires: l'intelligence pratique, reposant sur l'identification des objets par le biais de la manipulation et de la locomotion; et les attitudes, dont le développement passe par l'imitation, le simulacre (jeux de "faire semblant") et aboutit à la représentation, achevée par le langage: l'intelligence discursive. De l'impulsivité motrice pure à l'intelligence discursive, se dessine le développement d'un bébé dont le fonctionnement relève tant du contact humain, et des émotions qu'il suscite, que du comportement intellectuel.¹⁰²

L'activité participe au bien-être de l'enfant: la joie du mouvement, le plaisir de la découverte des objets, du monde physique et de ses lois, la jubilation de la complicité éprouvée avec les adultes et avec les pairs constituent des expériences de vie irremplaçables induisant confiance en soi et dans l'autre, ouverture, curiosité, appétit de vivre.

¹⁰² Approche de H. Wallon présentée par J. Bideaud, O. Houde, et J.L. Pedinielli, L'homme en développement. Paris: PUF, 5^{ème} édition, 1997.

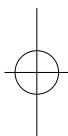




L'engagement dans l'action n'est pas que joie et succès; déséquilibres, chutes, objets qui résistent aux projets, copains qui se rebellent ou attaquent, adultes qui posent limites, règles et interdits conduisent les petits à prendre la mesure d'eux-mêmes, des limites de leur pouvoir sur les êtres et les choses. Les diverses expériences vécues par l'enfant soutiennent son développement, mais surtout colorent la tonalité avec laquelle le petit puis l'adulte qu'il deviendra aborde ses rapports aux autres et traite sa curiosité pour le monde.

On pointera à ce propos combien l'activité du petit peut être l'occasion et la base d'un échange véritable et constructif entre parents et accueillants. En effet, c'est un domaine où chacun peut apporter son regard sur l'enfant, en racontant les découvertes, les exploits et les difficultés observés, en commentant des petits faits et gestes accompagnés de leur tonalité émotive. Pour un parent, entendre un autre adulte discuter de ces expériences, s'en réjouir ou s'en inquiéter avec lui, témoigne de l'intérêt véritable et profond que celui-ci porte à son enfant. Ainsi naît la confiance et se crée avec cet adulte une connivence qui porte le petit et l'engage à l'ouverture.

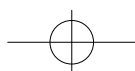
Ce qui nous guide: des options et des connaissances



L'attention particulière que nous accordons à l'activité en milieu d'accueil et à son importance pour le développement de l'enfant se réfère aux options éthiques déjà évoquées au fil des chapitres précédents. Promouvoir un accueil de qualité, c'est veiller:

- au développement de tous les enfants (et plus particulièrement des enfants élevés dans un contexte difficile), en leur fournissant des conditions de bien-être et de bon développement;
- au développement de chaque individu dans ses particularités propres, en tenant compte de ses rythmes individuels (biologiques, physiologiques), de ses goûts, de ses choix, de ses cheminements, sans vouloir le mouler dans un profil type;
- à ce que chacun soit considéré comme acteur de son propre développement, et non traité comme un être à façonner;
- à développer la capacité d'influence de l'enfant sur l'environnement des choses et des êtres humains, ce qui lui donnera la force d'assumer ses idées et de résister à des pressions contraires à son point de vue, plutôt que de l'éduquer dans la docilité et la soumission;
- à développer sa capacité d'influence selon des modalités démocratiques : négociation et coopération;
- à ce que le milieu d'accueil se donne des options éducatives explicites guidant son projet éducatif, sans pour autant les imposer au milieu familial;
- à ce que le milieu d'accueil s'engage dans une démarche où les accueillante soient dans les conditions pour développer une position professionnelle.

De nombreuses recherches peuvent appuyer la mise en place de conditions favorables à





une activité de qualité en milieu d'accueil. Notre volonté n'est pas de présenter un tour exhaustif et complet des recherches qui concernent ce domaine du développement des enfants, mais plutôt de dévoiler un champ de connaissances que nous mobilisons et que nous estimons éclairantes pour réfléchir et dynamiser les pratiques en milieu d'accueil.

Différents niveaux d'attention et de conscience

L'enfant n'est pas toujours en mouvement, ni toujours tourné vers l'interaction. Il existe chez l'enfant des états d'attention ou même des états de conscience différents. Ces moments sont importants à reconnaître et à respecter car ils participent à la construction du psychisme de l'enfant; ils révèlent aussi des moments où le bébé, le jeune enfant n'est pas prêt à une interaction.

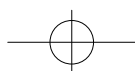
T. Brazelton et B. Cramer définissent pour le nouveau-né six états de conscience qui évoluent lentement au fil des semaines et des mois. Il est important de les connaître lorsque l'on accueille des bébés dans les premiers mois de vie. "Le nouveau-né réagit à son environnement et interagit avec lui dès sa naissance. Mais pour qu'un adulte puisse obtenir cette réaction, celui-ci doit connaître le processus des états de conscience progressifs du nouveau-né. Ces états sont le contexte nécessaire à la compréhension des réactions du nouveau-né. Selon l'état où se trouve le nouveau-né, la stimulation est ou n'est pas appropriée. Quand des stimuli appropriés sont présentés dans les états de conscience appropriés, on peut observer un système nerveux central intact et adaptable, même chez l'enfant le plus prématuré. Dire que le bébé nouveau-né fonctionne en contrôlant son état de conscience ou d'attention serait sans doute aller trop loin, mais ce type de contrôle paraît faire partie des capacités d'un nouveau né sain et normal."¹⁰³

Les définitions des états de conscience font référence au niveau de disponibilité du nouveau-né. Les six états vont du sommeil profond et léger à l'état de semi conscience, puis à l'état alerte et très disponible jusqu'à la fureur, et enfin aux pleurs qui rendent l'enfant inaccessible. L'état de conscience apparaît comme un système régulateur de base. Si le nouveau-né parvient à garder le contrôle sur ses états de conscience, il peut déterminer s'il veut recevoir ou non le monde qui l'entoure et y réagir; et à quel moment. Par exemple, dans un environnement bruyant, sur-stimulant, le nouveau-né va entrer dans un état de sommeil profond ou pleurer d'une façon inaccessible.

Les six états de conscience

- Le sommeil profond. Les yeux sont bien fermés, la respiration est profonde et régulière, et il n'y a pas d'activité motrice. À intervalles réguliers, mais séparés de plusieurs secondes, le bébé peut sursauter brièvement, mais il ne s'éveille pas. Dans cet état, le bébé est relativement inaccessible aux stimuli extérieurs.

103 T.B. Brazelton et B.G. Cramer, Les premiers liens: l'attachement parents-bébé vu par un pédiatre et par un psychiatre. Paris: Stock, 1991.



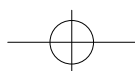


- Le sommeil rapide ou paradoxal. Dans ce sommeil léger ou actif, le bébé est plus vulnérable au monde extérieur. Ses yeux sont fermés, mais on peut voir des mouvements lents, circulaires des globes oculaires. L'activité corporelle va de petits tressaillements à de brefs accès de contorsions ou d'étirements. La respiration est irrégulière, plutôt superficielle par moments, et plus rapide que dans le sommeil profond.
- État intermédiaire, somnolent. Les yeux de l'enfant peuvent s'ouvrir et se fermer, ou bien ils peuvent être à moitié ou complètement ouverts, mais ils auront une apparence hébétée. Dans cet état, la stimulation va généralement éveiller le bébé et le faire passer à un état plus alerte, plus réactif.
- État de réveil alerte. Le corps du bébé et son visage sont relativement calmes et inactifs, avec des yeux en apparence vifs et brillants. Des stimuli visuels et sonores vont provoquer des réponses prévisibles. Dans les premiers temps, cet état est généralement bref, mais à partir de deux ou trois semaines, le bébé peut arriver à le maintenir jusqu'à vingt ou trente minutes de suite.
- État alerte mais furieux. C'est un état de transition avant les pleurs. Le bébé est accessible aux stimuli extérieurs et peut encore être calmé ou ramené vers l'état alerte par des stimuli attractifs. Si la stimulation devient excessive, il aura tendance à retomber dans les manifestations de fureur.
- Les pleurs. Les pleurs ont plusieurs fonctions chez le bébé. Dès le début, c'est la façon la plus efficace d'attirer la personne qui s'occupe de lui. Il existe au moins quatre types de pleurs: de douleur, de faim, d'ennui et d'inconfort, que l'on peut distinguer tôt dans la vie du bébé; il semblerait que le bébé soit programmé pour essayer de communiquer en criant de ces différentes façons. Les cris sont, évidemment, un important système de communication, un système complexe de signalisation par lequel le bébé s'exprime de façon différentielle dès le début.

L'activité du nourrisson comporte aussi différents niveaux d'attention. Ainsi, A. Tardos met en évidence trois types d'attention active au cours de l'activité autonome des bébés: l'attention flottante (dispersée, partagée), l'attention soutenue et la concentration. Cette variation des différents niveaux d'attention est également constatée dans les moments de relation avec l'adulte. Chacun de ces moments est constructeur et précieux, tous sont d'une importance équivalente. Leur présence est un signe d'équilibre du nourrisson et en même temps la source de son développement.

Les trois types d'attention

"L'attention flottante, partagée, est caractérisée par l'activité du nourrisson, qui en général bouge beaucoup à ces moments; il entre en relation avec les objets, mais son attention change souvent de direction, aucune de ces activités ne capte son attention de façon durable ou intense. [...] Le nourrisson est actif, il bouge, regarde autour de lui, s'occupe des objets, des jouets près de lui, mais en même temps il voit d'autres choses. Il n'oublie pas du tout son environnement, il réagit instantanément aux événements de son entourage, surtout si celui-ci est en relation avec ce qu'il attend. [En phase d'attention soutenue], le nourrisson s'occupe d'un objet, d'un jouet, durant au moins trente secondes, souvent même pendant quatre à cinq minutes. Même si son attention est centrée sur le même objet ou sur la même activité, elle peut s'en détourner plusieurs fois pour des moments courts, puis retourner ensuite à l'objet ou à l'activité dominante. (Souvent, tout en regardant ailleurs, il ne lâche pas l'objet tenu en main.) Regarder ailleurs, détourner son attention de temps en temps est inhérent à l'attention soutenue, en est une condition. Le bébé qui joue avec une attention soutenue est en général paisible, content, intéressé. L'analyse des scènes d'attention soutenue montre que le bébé y est silencieux. La concentration y dure au moins quinze secondes; ce temps paraît nécessaire pour s'absorber. En général elle ne dépasse pas une minute. Pendant ces moments, l'attention du nourrisson est "happée" par quelque chose, il s'investit tout entier dans ce qui a





éveillé son intérêt. Son travail mental est perceptible. [...]

Nous pensons que ces diverses formes de l'attention apparaissent aux différentes phases de l'apprentissage. Pendant l'état d'attention flottante, dispersée, le nourrisson regarde son entourage, il fait l'essai de sa propre attention. Le nourrisson qui joue avec une attention soutenue évoque ses gestes et ses expériences antérieurs, déjà bien connus, les perfectionne par de petites variations; il semble travailler sur l'ajustement de ses connaissances. L'attention du nourrisson devient intense quand il découvre une nouvelle chose, un nouveau phénomène, quand il essaie de produire un nouvel effet, ou qu'il essaie de résoudre un problème difficile pour lui."¹⁰⁴

L'attention est un concept qui mobilise aujourd'hui l'intérêt de différentes disciplines, "depuis les analystes avec le concept d'attention flottante (Sigmund Freud avait ouvert la voie dès 1911), jusqu'aux cognitivistes (avec le concept d'une attention modularisée), en passant par les neuro-pédiatres qui décrivent désormais les "THADA" (troubles hyperactifs avec déficit de l'attention) [...]. Quand Brazelton décrit les différents états de vigilance du bébé, il décrit, entre les états extrêmes des pleurs et du sommeil, un état particulier dit de "disponibilité alerte" qui correspond à un état où le bébé se trouve branché au maximum sur le monde extérieur et le plus réceptif vis-à-vis de ce qui peut lui en parvenir par le biais de son système interactif. Cet état d'attention correspond tout à fait à l'état "d'attention partagée" décrit par Anna Tardos et al."¹⁰⁵

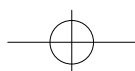
L'importance de l'activité libre

Les recherches ont mis en évidence l'importance de la motricité libre: l'enfant a un besoin fondamental de se mouvoir. "Le docteur E. Pikler a découvert dans les années 30 à partir de l'observation de l'activité spontanée des jeunes enfants, un développement psychomoteur "physiologique". Les stades de ce développement sont atteints à l'initiative des enfants, sans l'intervention "enseignante" de l'adulte. La liberté motrice consiste à laisser libre cours à tous les mouvements spontanés de l'enfant, sans entraves et sans lui enseigner quelque mouvement que ce soit. [...] Cette maîtrise de leur motricité se répercute sur le développement de toute la personnalité de ces enfants et influence leur développement psychique: ils acquièrent l'assurance dans leur corps ainsi que la prudence et apprennent à réagir avec adresse aux incidents inattendus et chutes qui peuvent accompagner leurs jeux. Ces mouvements participent à la construction d'une sécurité intérieure et d'une conscience de leur propre valeur, de leur compétence. [...] Ces mouvements actifs des enfants dont ils prennent l'initiative, jouent un rôle prépondérant dans le développement de l'intelligence : la connaissance du corps propre mais aussi du monde extérieur et des objets. Ils participent à toute démarche d'apprentissage et donc de connaissance en général."¹⁰⁶

104 A. Tardos, Les différentes formes de l'attention du nourrisson au cours de son activité autonome et pendant ses interactions avec l'adulte. In L'attention. Ramonville St-Agne: Erès, Spirale n° 9, 1998.

105 B. Golse, (coordonné par), L'attention. Ramonville St Agne: Erès, Spirale n° 9, 1998.

106 M. Rasse, M., Se mouvoir en liberté dès le premier âge. Un livre d'Emmi Pikler aux Editions PUE V.E.N. n° 406.





L'activité libre, autonome ou encore auto-induite participe à l'élaboration de la personne. C'est sur la base de ses observations en famille et en collectivité qu'Emmi Pikler a élaboré sa théorie sur la valeur de l'activité libre du bébé pour son propre développement "La découverte fondamentale de Emmi Pikler concerne la fonction constructive et élaborative de l'exercice par le bébé de son activité spontanée. Si on résiste à la tentation de faire intrusion dans cette activité, de faire à la place, de stimuler activement ou pousser l'enfant à faire, le bébé s'active de lui-même avec plaisir et progresse de jour en jour, en investissant avec beaucoup de plaisir ses tentatives. Agnès Szanto insiste aussi sur le fait moins connu que les entraves, le détournement, le sous-développement de l'activité libre spontanée au bénéfice par exemple de la stimulation ou de la surstimulation de la mère ou du soignant sont une gêne pour l'élaboration de la relation d'objet."¹⁰⁷

Cela implique que l'adulte prenne une certaine distance et laisse à l'enfant un espace de vie qui lui soit propre. Par ailleurs, l'activité autonome n'est possible que si l'enfant éprouve un sentiment de sécurité. À cet égard, l'établissement d'un lien d'attachement est déterminant avec ce qu'il suppose de la part de la puéricultrice: sa capacité d'être disponible, sensible aux signaux de l'enfant et de réagir de façon positive lorsqu'il cherche réconfort, protection et assistance ". Enfin, la capacité à être seul est liée à une présence: elle se construit dans une expérience de l'activité libre en présence de l'autre, l'adulte, dont le rôle n'est pas tant d'intervenir directement dans l'activité de l'enfant que de veiller à soutenir le moi en développement¹⁰⁸ de l'enfant. Il convient d'insister sur cette présence attentive de l'accueillante: l'enfant sent qu'il peut compter sur et pour cet adulte; trop souvent la notion d'activité "autonome" est interprétée comme un retrait de l'adulte - indifférent voire même absent physiquement - alors que l'enfant est laissé livré à lui-même.

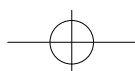
La valeur des échanges précoces

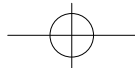
Activité "autonome" ne signifie pas non plus "agir en solitaire". Les activités peuvent être l'occasion de partages, de rebondissements entre enfants. Comme il est explicité dans le chapitre sur la socialisation, la présence et l'attention signifiante de l'adulte conditionnent l'implication d'un jeune enfant dans son activité propre. Dans le lieu d'accueil, celle-ci sera nécessairement influencée par la présence d'autres enfants. Les recherches montrent combien les échanges entre enfants évoluent des contacts visuels et corporels aux formes de coopération plus complexes.¹⁰⁹ Les travaux du CRESAS soulignent que non seulement les échanges entre enfants existent de manière précoce, mais qu'ils sont le support d'acquisition de connaissances. "Ce qui structure l'élaboration de leurs jeux communs, ce sont des processus d'imitation et de coopération qui aiguisent leur rai-

107 M. David, Conférence prononcée à l'occasion du cinquantenaire de l'Institut Pikler-Loczy, Budapest, 29/10/1996

108 D.W. Winnicott, De la pédiatrie à la psychanalyse. Paris: Payot, 1970. Voir le chapitre "La capacité d'être seul".

109 M. Vincze, Le développement des activités communes dans un groupe d'enfants de 3 mois à 2 ans et demi élevés ensemble. *Le Coq Héron*, 1975, 53, 11-17.





sonnement, affinent leurs procédés de communication et leur permettent de prendre du recul sur leurs actions."¹¹⁰ Offrir aux jeunes enfants un cadre d'exploration sécurisant et riche, qui leur permet d'interagir de leur propre initiative, favorise le développement de leurs potentialités.

La pensée s'enracine dans l'agir; l'agir est un mode d'expression

Comme le soulignent Tardos et David: "L'expression attentive du bébé pendant ses jeux atteste que cette relation à l'objet suscite des pensées, que celles-ci prennent racine en quelque sorte dans l'infinie variété des subtilités du jeu manuel et vont s'inscrire dans la psyché ; en même temps, ce jeu manuel est également le mode d'expression et le terrain d'expérimentation pour le vécu émotionnel de l'enfant, avec une constante relance de l'un à l'autre, au cours duquel s'élaborent les systèmes de représentation."¹¹¹

Les enjeux de l'activité

Comme nous l'avons vu plus haut, les enjeux de l'activité de l'enfant s'organisent autour de trois pôles: le développement de l'intelligence (comprendre), l'expression des émotions (exprimer) et l'élaboration du moi (exister).

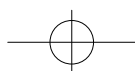
Agir, c'est comprendre

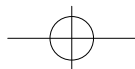
Par l'activité, l'enfant construit sa compréhension et sa connaissance du monde. La découverte que fait l'enfant du monde qui l'entoure prend appui sur l'exercice simultané de ses capacités sensorielles (le regard, le toucher, l'odorat, l'audition, le goût) et de ses propres mouvements. Très tôt, cette perception est intégrée à l'action.

La puéricultrice dépose Jean, cinq mois, sur le dos, sur un tapis fin. Elle lui parle. Jean la regarde; il remue bras et jambes, sourit. La puéricultrice s'en va et Jean la suit des yeux. Il tourne la tête vers la gauche et regarde un anneau qui est là, à hauteur de son épaule. Il tourne la tête, regarde la puéricultrice qui s'occupe d'un autre enfant. Il regarde à nouveau l'anneau. Jean soulève une jambe puis l'autre, les recroqueville sur le ventre, soulève le siège puis son épaule droite et

110 M. Breaute, et S. Rayna, Jouer et connaître chez les tout-petits. Des pratiques éducatives nouvelles pour la petite enfance. Paris: INRP, 1995.

111 A. Tardos, et M. David, De la valeur de l'activité libre du bébé dans l'élaboration du self: Résultats et discussions de quelques recherches de l'Institut Emmi Pikler à Budapest, Hongrie. Devenir, vol. 3, 4, 1991, 9-33.





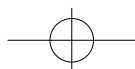
se retourne sur son côté gauche. Il saisit l'anneau de la main droite puis se retourne sur le dos et il étend les jambes, les dépose sur le tapis. Il porte l'anneau au niveau de ses yeux, le regarde, tient l'anneau des deux mains sans cesser de le regarder. Il soulève une jambe puis l'autre. Il lâche l'anneau qui roule à côté de lui. Il soulève les jambes, le siège, tourne sur le côté gauche et essaie de la main droite d'attraper l'anneau et n'y réussit pas. Il remue les jambes l'une après l'autre, les recroqueville sur le ventre, lève le siège et à nouveau essaie de prendre l'anneau dans sa main droite et y parvient. Il sourit et roule sur le dos. Il passe l'anneau d'une main dans l'autre tout en le regardant attentivement, puis le lâche. Il regarde autour de lui...

On peut dire que l'enfant est "naturellement" actif et curieux. Dans la manipulation d'objets, il met en œuvre des façons de faire qu'il possède: par exemple, il est capable de prendre un hochet en l'agrippant et en le serrant fermement au creux de sa main; lorsqu'il est confronté à un objet d'une taille plus grande, une balle par exemple, l'enfant est conduit à modifier son répertoire comportemental, il doit inventer une nouvelle façon de prendre; ainsi il va découvrir qu'en saisissant la balle des deux mains, il peut la maintenir efficacement. Cet exemple nous montre comment l'enfant met en œuvre deux processus fondamentaux: sa capacité à reproduire un comportement qu'il possède (il s'agit de ce que Piaget appelle l'assimilation) et sa capacité à innover un comportement nouveau pour résoudre un problème qui se pose à lui (ce que Piaget appelle l'accommodation). Le jeu et la vie quotidienne, dans leurs plus petits détails (attraper un objet, en emboîter, se hisser pour voir, attraper...) sont pour le bébé autant d'occasions répétées soit d'exercer ses compétences, soit d'innover dans l'expérimentation. Cet enchaînement d'assimilation et d'accommodation a comme corollaire d'élargir son champ de compétence, d'installer et de développer les prémisses de sa pensée.

L'enfant entre dans la vie avec ce qu'on appelle des schèmes comportementaux de base qu'il est aussitôt capable de mettre en œuvre lorsque la situation s'y prête: sucer et prendre sont au nombre de ces patterns initiaux. L'assimilation est le processus par lequel l'enfant incorpore en quelque sorte l'environnement à ses propres habilités: il généralise le schème initial à tout objet qui s'y prête (prendre le hochet, le coin d'un coussin, le doigt de l'adulte...). L'accommodation est le processus par lequel, face à un obstacle dans la mise en œuvre du comportement initial, l'enfant est conduit à modifier ce comportement, voire à en créer un nouveau, pour atteindre son but. Ce processus, où assimilation et accommodation s'effectuent en alternance, permet à l'enfant d'asseoir et d'enrichir un répertoire comportemental de plus en plus complexe, que ce soit aux plans moteur, intellectuel ou social.¹¹²

La maturation aidant, l'action sur les objets permet à l'enfant d'élaborer progressivement une représentation de l'objet, sorte de doublure interne, et d'établir des relations entre les actes, les propriétés des objets et les effets obtenus. Ainsi, par exemple, l'enfant va s'évertuer tout un temps à faire entrer un grand gobelet dans un petit; au bout de quelques essais, il inversera le geste par hasard, reviendra à son geste initial et ensuite

112 J. Piaget, La naissance de l'intelligence chez l'enfant. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1970, 7^{ème} édition.





progressivement établira la relation entre l'emboîtement possible et les tailles respectives des objets.

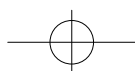
Louise, huit mois, est la plus jeune d'un groupe de douze enfants dont le plus âgé a treize mois. Ils sont tous à des stades différents de leur développement moteur, et l'aménagement de la salle permet autant que possible à chacun d'exercer ses mouvements spontanés. Louise est couchée sur le dos et tient ses pieds relevés sur le ventre. Elle tient des deux mains un petit seau (diamètre environ huit centimètres) de couleur bleue et le retourne dans tous les sens; elle le porte à la bouche, le saisit par l'anse, le touche avec les pieds tout en le regardant avec une expression concentrée. Puis elle baisse les jambes et retourne le seau dans ses deux mains. Remonte les jambes, met l'anse du seau entre ses orteils, baisse les jambes, les relève et met les deux pieds autour du seau. Baisse à nouveau les jambes et tourne encore le seau entre ses mains. Elle fait un mouvement de retournement sur le côté et son pied touche un deuxième petit seau, identique au premier, mais de couleur jaune. Elle enfle le pied dans ce deuxième seau en regardant ce qu'elle fait et le ramène vers elle avec son pied. Elle essaye de saisir avec la main droite le seau qui tient sur son pied gauche, la main gauche tenant encore le seau bleu. Elle a un temps d'arrêt et regarde; puis elle passe le seau bleu d'une main à l'autre en le tenant par l'anse et sort le seau jaune de son pied avec la main gauche: elle a donc un seau dans chaque main. Elle touche les deux seaux avec les pieds, puis tient le bleu de sa main droite et agrippe le jaune avec les orteils des deux pieds. Le seau jaune tombe. Elle place la main gauche à côté d'elle, saisit une cuillère en plastique, la met dans le seau bleu, puis dans sa bouche.

Cette séquence donne à voir une enfant qui déjà est capable de "manipuler" avec une grande finesse, qui présente une aisance corporelle remarquable et maîtrise son schéma corporel. L'observation attentive de l'enfant qui tente ainsi de résoudre un problème permet de constater à quel point il est concentré, investi dans sa recherche. Les tentatives qu'il fait montrent véritablement une question qu'il se pose... À ce stade, il importe de prendre en considération l'intérêt particulier de l'enfant: il a sa propre intention et c'est celle-là qui le porte. En outre, sa perception n'est pas celle d'un adulte: il accorderait de l'importance à certaines caractéristiques plus qu'à d'autres (la couleur, par exemple). Ceci explique qu'une intervention éventuelle de l'adulte n'a de portée que si elle "entre" littéralement dans le projet de l'enfant.

"Sam (vingt-et-un mois) s'amuse avec des cubes dans un coin de la pièce. Freda (vingt-et-un mois) s'approche doucement de lui avec l'intention évidente de démolir la construction. Sam lève les yeux en disant "Non, non". Freda alors change d'intention, hésite un instant, puis rassemble tous les cubes qui sont dans la pièce et les apporte, les uns après les autres, à Sam"¹¹³

"Un petit groupe d'enfants de quinze mois et plus; Jean rassemble deux puis trois

¹¹³ Observation extraite de A. Freud, et D. Burlingham, *Enfants sans famille*. Paris: PUF, 1949





des nombreux barils (tonneaux) de poudre à lessiver éparpillés dans l'espace de jeu. Mais pendant qu'il va chercher un quatrième tonneau, Kevin s'empare d'un des tonneaux rassemblés; Jean revient et regarde, dépité, sa "collection" amputée. Sarah qui observe la scène, court, va chercher un autre baril et le porte à Jean. D'autres, intéressés à leur tour, participent alors à la chasse aux tonneaux et petit à petit un petit groupe rassemble l'ensemble des barils dans un coin de l'espace de jeu. Ils rient, sautillent; ils sont visiblement satisfaits de leur œuvre"¹¹⁴

Il en va ainsi à tous les âges de l'enfant: les expériences propres, les tâtonnements, les réussites l'entraînent dans une maîtrise grandissante du monde qui l'entoure et de son fonctionnement; il entre ainsi dans une réalité de plus en plus complexe et anticipe de mieux en mieux les conséquences des actions entreprises. C'est ainsi qu'on peut dire que l'acte conduit à la pensée.¹¹⁵

Agir, c'est exprimer

L'activité quotidienne de l'enfant est donc, nous venons de le voir, un chemin de sa découverte et de sa connaissance du monde. Elle ne se réduit pas à cela. Certes, l'enfant explore le monde extérieur. Mais il est lui-même mobilisé intérieurement par des émotions, des sentiments et des représentations chargées d'affectivité. Le vécu intérieur de l'enfant traverse ses activités, ses jeux, ses mouvements. On peut dire que son activité constitue un vecteur d'expression, son premier langage. Agir, c'est aussi une modalité de régulation des émotions. Cette facette expressive, émotionnelle, est importante à identifier; à reconnaître et; elle interpelle sur le mode d'intervention des adultes.

On pourrait identifier trois fonctions expressives de l'activité de l'enfant: la diminution de la tension, la figuration des vécus affectifs et la communication avec autrui.

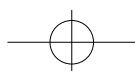
Résolution de la tension émotionnelle

Lorsque nous observons un petit enfant ou un bébé jouer en "activité libre", nous sommes frappés de la variété des états émotionnels dans lesquels il se trouve successivement et de la diversité des émotions qu'il semble exprimer: il suce, caresse, jette au loin, il reprend, tape avec douceur ou avec une grande force, il jase, grogne, crie, gazouille harmonieusement... sans que nous n'intervenions du tout. Nous le voyons ainsi exprimer plaisir et bien-être, colère, agacement, fatigue ou excitation.

"Le bébé le plus bavard d'une chambrée était une petite fille, qui entre neuf et dix mois, pouvait déjà émettre une quantité de sons. À la même époque elle ne témoignait que peu d'intérêt aux jouets habituels, mais se parlait à elle-même du matin au soir. Les divers bruits et sons qu'elle émettait pouvaient aisément être distingués les uns des autres et semblaient posséder un pouvoir excitant:

114 D'après une vidéo réalisée par M. Stambak et son équipe, document de travail.

115 H. Wallon, De l'acte à la pensée. Paris: Flammarion, 1970 (1^{ère} éd. 1942)





rda, grra, irrga, daraa, dada, ida et d'autres mélodées ou mélodies destinées à appeler les gens. Le plaisir qu'elle trouvait à parler, le plaisir qu'elle en tirait, étaient particulièrement apparents.¹¹⁶

Toutes ces attitudes paraissent des expressions directes et profondes de son être même. Il n'y a là aucune dépendance à l'adulte, aucun désir de plaire ou de s'opposer. L'agitation soudaine du tout-petit remuant bras et jambes traduira son plaisir immédiat et intense. Ses pleurs nous diront sa fatigue. Plus tard, un peu plus grand, c'est avec de vigoureux coups de pied sur un jouet, répétés presque avec application parfois, qu'il manifestera et évacuera un mécontentement. Possibilité d'une expression directe dans son corps et par son corps de tout ce qu'il ressent, le mouvement traduit l'unité de l'être. Nous imaginons le bien-être que l'enfant en éprouve dans la manière de se sentir lui, donc dans la représentation de lui-même qu'il est en train d'élaborer. Il a, ou retrouve, progressivement la détente dans son corps, l'harmonie des gestes, une absence de tensions, un visage serein et "plein".

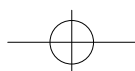
Au-delà de cette expression directe et apaisante, le jeu de l'enfant peut être aussi, jusqu'à un certain point, le moyen de maîtriser son angoisse, pourvu que celle-ci ne soit pas trop importante: il en va ainsi des jeux répétitifs et compulsifs.¹¹⁷

Martin, dix-huit mois, jette par terre, d'un geste sec, des petites voitures, des pièces de Lego et autres objets durs qui produisent un bruit d'impact quand ils arrivent sur le sol; son jeu donne l'impression d'une décharge: en lançant les objets, Martin ne regarde ni vers les adultes ni vers les autres enfants. Cette scène se répète souvent et interpelle les puéricultrices, elles s'interrogent sur ce jeu compulsif. Par ailleurs le geste et le bruit qui l'accompagne troublent les autres enfants qui se sentent menacés. Comment lui permettre de "liquider" sa tension dans une activité plus "sociale", plus acceptable pour les autres? Les puéricultrices mettent alors à la disposition de Martin une manne remplie d'un amas de petits coussins et lui expliquent que lancer ces petits coussins est moins dérangeant pour les autres enfants que jeter des objets durs qui risquent de faire mal s'ils atteignent un copain. Martin lance avec le même geste les coussins mais cette fois son activité suscite l'intérêt d'autres enfants qui l'imitent, et tous rient un peu excités. Les jours passent sans qu'un sens ait pu être donné à ce comportement répété; il s'est éteint peu à peu.

Intégrer l'émotion est un cheminement lent qui demande attention et reconnaissance des adultes. Dans un premier temps, le jeune enfant est d'abord livré de façon directe à ses émotions. Il ne se les représente, ne les "reconnaît" pas encore. En ce sens, on peut comprendre combien il est désarçonnant - et sans doute inquiétant - pour l'enfant d'être débordé par un flux émotionnel important. Ainsi une forte colère ou un chagrin

¹¹⁶ Observation extraite de A. Freud, op. cit., 1949

¹¹⁷ D.W. Winnicott, op. cit., 1970.





intense, s'ils contrarient l'adulte, sont surtout difficiles à vivre pour l'enfant, non seulement pour le malaise immédiat qu'ils trahissent mais, chez le jeune enfant en particulier, pour l'impossibilité de se représenter ce vécu et donc d'établir une distance psychique. Ce n'est que progressivement, et accompagné par l'adulte qui verbalise ce que l'enfant éprouve, que ce dernier apprivoisera ses émotions.

Qui n'a pas connu ces moments de "débordement" où quelques bambins s'exclament, déboulent à vive allure, courent, sautent avec bruit, exprimant là un plaisir intense et partagé. Moment fort, bruyant c'est vrai, mais qu'il s'agit bien de reconnaître et d'accueillir comme un mouvement de joie. Alors progressivement intégrée et reconnue par l'enfant lui-même, cette joie s'exprimera de façon plus canalisée, plus nuancée, ensuite quelques fois médiatisée et sans doute plus socialement adaptée.

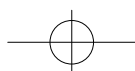
Lancer avec force mais de façon relativement inoffensive des ballons ou des coussins est un exemple d'action qui permet à l'enfant de résoudre une tension émotionnelle immédiate. Mais plus encore, l'accès à une expression de l'agressivité qui ne soit pas aussitôt réprimée par l'adulte pour ses conséquences destructrices permet à l'enfant d'appréhender positivement l'agressivité et le plaisir lié à son expression, et donc d'intégrer de façon positive cette part de lui-même (la part pulsionnelle de lui-même). Ultérieurement, il cheminera ensuite vers des jeux qui non seulement lui donneront l'occasion d'exprimer cette agressivité, mais encore lui permettront de la transformer en construction.

Une expérience positive de ses émotions devrait permettre à l'enfant de cheminer vers leur représentation et de les intégrer positivement, pourvu que l'accompagnement de l'adulte le permette.

L'activité de l'enfant constitue, on le voit, une ressource importante pour libérer et intégrer l'émotion. Mais, du même coup, elle nous livre des informations précieuses sur le vécu intérieur de l'enfant. Le petit enfant parle par son corps et par son activité. C'est par son corps, ses mimiques, ses états posturaux et ses mouvements qu'il exprime tension, malaise, stress, solitude, bien-être... L'expression de l'émotion se construit sur un fond inné, celui dont témoignent par exemple les enfants nés sourds et aveugles: bien qu'ils n'aient jamais vu ni pleurer ni rire leurs semblables, ils rient et pleurent comme eux. Pour autant, il n'est pas toujours aisé de reconnaître les affects qu'expriment, de façon parfois très discrète, les jeunes enfants. Chez le tout-petit, une grande attention est requise pour saisir l'expression encore frustrée, mal fixée, d'émotions fondamentales. L'expression s'élabore ensuite de façon plus complexe et individualisée dans l'activité et le jeu et il importe alors de pouvoir saisir cette diversité chez chacun.

Figuration des vécus affectifs

Jean, dix-huit mois, vit depuis l'âge de trois mois dans la pouponnière. Ce matin, il déambule dans l'espace de jeu, sans but; il s'assied contre un mur, se balance. Il se lève et à nouveau tourne dans l'espace de vie sans s'intéresser aux jeux ni aux autres enfants. Il se dirige vers une petite armoire où est rassemblé du matériel de dînette. Des petites assiettes, des tasses, des couverts y sont soigneusement rangés. Jean ouvre l'armoire et la vide systématiquement en balayant d'une main les piles de vaisselle, sans violence; ensuite il referme l'armoire et s'appuie un long moment contre elle en regardant par la fenêtre. Il recommence





à déambuler. La puéricultrice accepte et se contente de ramasser les jeux et de les ranger dans l'armoire qu'elle referme, sans contrarier l'enfant; nous suivons des yeux, sans insistance, Jean qui revient vers l'armoire, la vide à nouveau systématiquement de son contenu, le referme, s'appuie dessus, les bras ballants le long du corps en regardant les arbres par la fenêtre, puis il repart. Attentive, la puéricultrice range à nouveau le matériel, sans commentaire, interrogative, un peu mal à l'aise mais acceptant ce que fait Jean. Sans l'identifier, elle pressent qu'il y a peut-être un sens à ce comportement. La scène se répète et bien que nous le suivions des yeux, il n'y aura aucun échange de regards. Après cette troisième fois, Jean, détendu ou plus ouvert, se dirige vers le coin "garage" et se met à jouer avec des petites voitures: s'est-il libéré de quelque chose?

On voit combien "le jeu de l'enfant lui permet d'utiliser l'agir et le monde concret pour représenter, symboliser. Cette symbolisation par l'acte et les objets concrets suppose un transit [...] d'un éprouvé interne, d'une trace psychique, dans un objet de la réalité concrète."¹¹⁸ Ainsi l'enfant qui lâche et reprend de façon répétée un objet, et dont l'expression bouleversée montre combien il revit sans doute la perte et retrouvaille, donne-t-il forme à cette expérience. C'est sans doute pour lui le chemin par lequel il sera bientôt à même d'intérioriser l'expérience originelle, de se la représenter et de maîtriser les affects, sans doute dépressifs, qui l'accompagnent. On peut dire ainsi, avec Tardos, que "l'activité est le mode à penser préverbal du bébé, tant pour exprimer les ressentis que pour tenter de comprendre et maîtriser l'ensemble complexe de son expérience vécue. À travers son activité corporelle, le bébé met en œuvre ce mode particulier et complexe d'un fonctionnement mental préverbal. Ce mode de fonctionnement, différent sans doute de celui de l'enfant plus âgé ou de l'adulte, a besoin d'être connu, reconnu et respecté par ceux qui le soignent."¹¹⁹

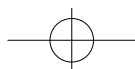
Cette symbolisation naissante se poursuit chez l'enfant grandissant par l'accès au jeu de faire semblant.

Thomas, deux ans et demi, joue avec une poupée; il la couche dans un petit lit, la couvre d'une couverture, s'accroupit et lui parle. Il va chercher un biberon (muni d'une tétine) qui contient de l'eau. Le biberon en mains, il se promène dans la pièce tout en regardant autour de lui. Il saisit une paille, déposée sur une table et essaye de l'introduire dans le trou de la tétine. Le trou est trop petit, aussi à chaque tentative la paille glisse le long de la tétine. Il retourne près de la poupée, se penche vers elle et tente d'introduire la paille dans la bouche de la poupée. Après plusieurs essais, il dépose la paille et reprend le biberon; il dépose le bout de la tétine contre la bouche de la poupée et attend patiemment en la regardant. Puis il va déposer le biberon sur une table et se dirige vers le bac de riz.

Dans la deuxième année déjà, on constate chez l'enfant des comportements d'imitation rudimentaire. Le mouvement de se coiffer est esquissé, une brosse à la main: l'objet crée

¹¹⁸ A. Tardos, op. cit., 1998.

¹¹⁹ A. Tardos, op. cit., 1998.





l'usage. Mais bientôt, le représentant est distingué du représenté: un simple manche va figure la brosse, quelques bouts de papier figureront des pièces de monnaie... Il s'agit là d'une mise en acte d'une image, d'une représentation intérieure que s'est construite l'enfant. La dimension cognitive n'est pas seule en jeu dans cette aventure du "faire semblant". Elle ouvre à l'enfant un extraordinaire espace de figuration des conflits émotifs qui sont les siens. "Méchant Noémie" disait à sa poupée Caroline qui venait d'avoir une petite sœur ("Noémie", bien sûr). Quelques minutes après, on retrouve la même Caroline cajolant petite sœur et poupée, sans aucune trace de culpabilité. Ainsi le jeu symbolique est-il un espace d'assimilation des vécus émotionnels problématiques et des conflits internes auxquels ils exposent l'enfant.

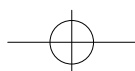
Communication: signifier à autrui

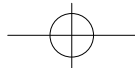
Au début de sa vie, le petit d'homme est totalement dépendant de son entourage; aussi est-ce dès la naissance que l'activité revêt une valeur communicative. "Entre deux/trois mois et un an, l'enfant vit une période de symbiose affective, où l'émotion constitue le langage primitif du bébé, sa première forme de sociabilité et de conscience, et même l'origine de son caractère. Les attitudes et les mimiques deviennent des émotions différenciées : douleur, joie, chagrin, impatience, etc. Le stade émotionnel est marqué par la primauté du contact humain, de l'apprentissage social sur l'expérience du monde physique."¹²⁰ "L'homme doit vivre en groupe, ce qui implique qu'il soit apte à coordonner son activité avec celle de ses partenaires. Comment cela peut-il se faire si ce n'est par contagion ou communication émotionnelles? L'émotion va donc jouer un rôle primordial. Elle permet le contact direct de sujet à sujet, elle est le moyen par lequel va pouvoir se constituer le groupe humain. Les émotions sont une forme de mouvement; elles réalisent un transport affectif qui conduit vers autrui et elles constituent la possibilité de l'action en commun."¹²¹

Un groupe d'enfants de deux ans, deux ans et demi. Dans une caisse sont rassemblés des vêtements, morceaux de tissu, foulards, chapeaux... pour se déguiser. Charline "essaie" différentes tenues puis se met un foulard sur la tête. Après un moment, elle l'enlève et tout en le tenant en mains le suit du regard. Puis elle se promène dans la pièce et de temps en temps elle jette un regard sur le tissu qui traîne derrière elle. Jean empile des legos, concentré; le foulard le frôle. Il lève la tête, s'arrête d'empiler et suit des yeux Charline et son foulard. Il se lève, rattrape Charline et tente de déposer le pied sur le foulard qui avance. Charline ne se rend compte de rien mais, se tournant à nouveau pour "surveiller" son foulard, elle voit Jean et ses tentatives. Elle tire le foulard à elle mais Jean l'agrippe des mains. Elle veut retirer le foulard des mains de Jean mais il le retient. Charline proteste. Jean tire à nouveau le foulard vers lui, Charline "répond" en tirant à son tour; Jean rit et s'ensuit un jeu de balancement entre les deux enfants qui tiennent chacun un bout du foulard. Ils rient ensemble. Michel, occupé avec des poupées, regarde avec intérêt cette scène et sourit. Il lâche la poupée, rejoint le couple et s'insère dans le jeu en prenant le foulard par le milieu; le balancement se transforme en tournoiement; ils semblent s'amuser beaucoup.

¹²⁰ J. Bideaud, et al., op. cit., 1997.

¹²¹ J.-M. Delassus, La nature du bébé. Paris: Dunod, 1996.





À cette force de communiquer à son entourage son vécu affectif par le biais des émotions, s'ajouteront d'autres formes d'expression: jeux figurant des états affectifs, dessins qui peuvent avoir une valeur d'appel explicite ou non.

Impact des expressions émotionnelles et affectives des petits sur les autres enfants et sur les adultes

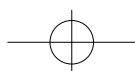
On ne peut préconiser des pratiques éducatives à l'égard de l'expression des vécus émotionnels de l'enfant sans évoquer d'abord quel en est l'impact dans les lieux de vie où l'on accueille des enfants. Nous envisagerons les effets de l'expression émotionnelle à deux niveaux: celui des enfants qui sont présents et celui de l'adulte lui-même.

La résonance joue dans le groupe d'enfants. En effet, les émotions sont par nature contagieuses et invitent à l'identification, comme le décrit A. Freud dans la scène ci-dessous:

"Sam (vingt-deux mois) vient de s'interrompre de pleurer, mais continue à avoir l'air malheureux. Rose (vingt-deux mois) entre dans la pièce; évidemment émue en voyant l'expression du petit garçon, elle le regarde un moment avec attention, puis court vers lui et le câline. Rose (vingt-et-un mois) regarde Édith (vingt-deux mois) en train de pleurer. Elle s'approche de Sam, le cajole aussi, puis s'avancant vers Édith et Freda (vingt-deux mois) les caresse, enfin se caresse elle-même les cheveux et la joue et, avec un sourire radieux, s'adresse à elle-même d'affectueux balbutiements."¹²²

La résonance interne chez l'adulte doit également être prise en compte: la vie quotidienne avec le bébé et le jeune enfant confronte l'adulte à des situations et des thèmes archaïques: séparation, confiance, abandon, contact corporel, détresse, avidité. Pour tout individu, ces situations ont constitué dans l'enfance le creuset dans lequel se sont éprouvées les premières expériences corporelles et émotionnelles, souvent intenses, et dans lequel se sont forgées les premières représentations relationnelles. Ces expériences et élaborations premières ont participé au développement de la personnalité. Mais elles contribuent aussi, à l'état adulte, à modeler les modes relationnels ainsi que les conceptions qui y sont associées, l'expérience des cliniciens en témoigne. Or, la vie avec le jeune enfant confronte l'adulte, heure après heure, jour après jour, à cet univers de sensations et surtout d'émotions à l'état "brut": on le sait, le jeune enfant est tout "entier" dans ses réactions, et ce n'est que très progressivement et modérément qu'il est amené à les maîtriser ou à les censurer. On peut affirmer que ceci est de nature à réactiver chez l'adulte, le plus souvent à son insu, des émotions et impressions anciennes, celles qu'il a rencontrées enfant, parfois très précocement. On parlera d'une réactivation inconsciente de sa position d'enfant. Si elle s'exerce sur le terrain sensible d'une expérience précoce difficile, ou douloureuse, qui n'a pas connu une issue suffisamment bonne pour l'enfant qu'il était, cette réactivation expose l'adulte à un malaise et génère des attitudes "réactionnelles" (tentatives de "réparation", de compensation de la situation initiale, répétition d'une position de défense...). Les comportements

122 A. Freud, op. cit., 1949.





qu'elles conduisent à adopter trouvent plus leur "sens" en regard d'un vécu "intime" de l'adulte, à la manière d'une résurgence discrète du passé, qu'en regard des besoins de l'enfant. "Une prise de conscience minimale du sens et de l'origine de ces comportements devrait aider l'accueillante à éviter la confusion entre la réactivation d'un vécu personnel d'enfant et la réalité de l'enfant qui se trouve en face d'elle."¹²³ Ceci est précieux pour l'accompagnement psychique de l'enfant (voir "Assurer un accompagnement psychique").

Agir, c'est exister

Sans ignorer les compétences précoces du bébé, on s'accordera à reconnaître qu'il est dans une situation de grande dépendance vis-à-vis de son environnement, que ce soit pour sa survie immédiate ou pour son développement. Sensible dès le début à des sensations de bien-être et de malaise, le tout-petit est pourtant très tôt confronté à des besoins premiers qui le mobilisent: il se montre "actif" dans ses élans de faim, de colère ou de désespoir et dans leurs manifestations parfois vigoureuses. On pourrait dire alors qu'il est immergé dans un monde pulsionnel, moteur essentiel de vie, mais qu'il a encore bien de la peine à gérer seul.

Il va pourtant très progressivement émerger de sa dépendance pour participer de plus en plus activement à la satisfaction de ses désirs et de ses besoins, en développant ses compétences à gérer la réalité: se tourner de lui-même vers le bruit qui excite sa curiosité, ramper vers l'objet convoité, appeler l'adulte, lui échapper, actionner la poignée d'une porte, repérer un visage connu, prendre le jouet des mains de son voisin, se consoler avec sa peluche préférée, etc. Cette capacité à gérer la réalité en s'y adaptant (principe de réalité) afin de satisfaire ses désirs (principe de plaisir) tout en maintenant son intégrité physique et psychique, repose sur une structure psychique que les psychanalystes nomment "le Moi".

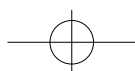
Cette structure psychique s'élabore dès la petite enfance. Les soins que reçoit le bébé et l'environnement qui lui est ménagé participent à cette élaboration. Comment?

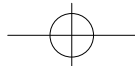
Conscience de l'autre, conscience de soi

Dès la naissance de l'enfant, c'est sa mère, ou la personne qui assure les soins, qui fait en quelque sorte fonction de Moi auprès du petit, lui prodiguant à manger, repérant ses signes de sommeil, ménageant les conditions les plus favorables à son apaisement...

Les psychologues parlent alors d'une véritable fusion ou symbiose entre l'adulte qui prodigue les soins et l'enfant. Sans doute alors le bébé ne fait-il pas clairement la distinction entre lui-même (ses sensations internes) et le monde environnant (les bras qui l'accueillent, le biberon qui se glisse entre ses lèvres). Cette enveloppe qui s'organise autour du bébé connaît des moments plus intenses, ceux des soins et tout particulièrement des

123 S. Bosse-Platière, A. Dethier, C. Fleury, N. Loutre-Du Pasquier, Accueillir le jeune enfant, quelle professionnalisation! Romainville St Agne: Erès, 1995.



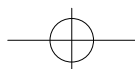


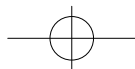
repas. La répétition de séquences semblables (les bruits, les lieux, les visages, les odeurs, les paroles et leur succession dans un ordre qui confine au rituel) permet à l'enfant de prendre des repères, d'être d'une certaine manière en attente de l'étape suivante. Il arrivera inévitablement que cette anticipation soit déçue: ainsi, par exemple, l'enfant est pris dans les bras mais le biberon n'arrive pas... Ce léger décalage, frustrant pour le bébé, fait émerger la réalité, le monde comme un extérieur qui vient en quelque sorte perturber, bouleverser les repères.

Lara, quatre mois, couchée sur le tapis, sur le dos, joue avec un anneau. La puéricultrice regarde Lara, l'appelle et lui dit qu'elle prépare son biberon. Lara secoue ses jambes. La puéricultrice dépose le biberon sur la table; elle prend un bavoir et se dirige vers Lara en lui présentant le bavoir. Lara la regarde, regarde le bavoir; la puéricultrice le lui met, prend la petite dans ses bras et va s'asseoir sur son siège, face au biberon. Lara, détendue, regarde la puéricultrice. Celle-ci l'installe confortablement dans le creux de ses bras, prend le biberon et le présente à l'enfant. La petite ouvre la bouche mais au moment où la puéricultrice penche le biberon, le lait coule: la tétine est fendue et donc inutilisable. La puéricultrice dépose le biberon, explique la situation à la petite et la prévient qu'elle doit changer la tétine. Lara s'agite, remue bras et jambes, son visage se crispe. La puéricultrice, tout en changeant la tétine (plusieurs tétines sont accessibles dans un bocal sur la table), rassure Lara: le biberon va lui revenir vite. Lara, bien que déstabilisée, s'apaise dès que le biberon revient et boit calmement.

Cette perturbation, cette attente provisoirement déçue est profitable à une évolution essentielle pour le bébé: accéder à la conscience qu'il n'est plus dans un tout fusionné, que lui-même est distinct de l'autre, dans une frustration rendue tolérable par l'adulte. En effet, une frustration n'est tolérable qu'à condition de survenir progressivement dans un environnement protecteur et chaleureux qui fournit quotidiennement des réponses satisfaisantes aux besoins du bébé, dans des séquences de vie stables constituant des repères sécurisants. C'est à cette seule condition que les décalages progressifs entre la réalité et les attentes du bébé ainsi que la frustration (tolérable) qu'ils engendrent lui permettent de grandir: exister en tant que lui-même. C'est sur cette base que s'appuiera la relation à l'autre. C'est aussi sur cette base que se développe le Moi de l'enfant.

Thomas se dirige vers une table basse où est disposée une dinette; il prend une cuillère et la fait tourner dans une assiette. À ce moment, la puéricultrice s'adresse à tous les enfants en disant "il va bientôt être l'heure de retourner dans le service". Elle range le matériel de son bureau, remet les chaises en place. Thomas la suit des yeux tout en continuant son jeu. La puéricultrice s'adresse à nouveau aux enfants "c'est le moment, on y va". Elle s'adresse à Thomas qui continue son jeu "tu viens Thomas, il est l'heure"; Thomas répond "non". La puéricultrice appelle Aurélie qui vient vers elle. Elle s'adresse à nouveau à Thomas "tu déposes les couverts, Thomas; tu viens avec nous! C'est le moment, on nous attend". Thomas répond de nouveau "non!". La puéricultrice se détourne et se dirige vers la porte, suivie par les autres enfants. Thomas crie "attends". Elle se tourne vers lui et lui répond "viens, je t'attends". Thomas se lève et se dirige vers elle, lentement, en se dandinant, les mains derrière le dos. La puéricultrice lui tend la main.





Activité et élaboration des fonctions du Moi

Le bébé développe ses compétences sensori-motrices et ses capacités à agir. Il participe de plus en plus à la satisfaction de ses propres désirs. Mais la réalité ne se plie pas toujours de façon immédiate au désir; des obstacles surviennent et la vie quotidienne devient, dans ses plus petites choses, une véritable succession d'aventures pour qui sait y regarder...

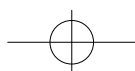
Jacques, huit mois, se déplace en rampant et arrive devant une estrade haute d'une dizaine de centimètres. Il y monte en prenant appui sur ses avant-bras. Sur l'estrade, il pivote et peu après il tend une main vers le sol, la retire, pivote à nouveau sur lui-même, retend la main, la retire, tend l'autre main, la retire, regarde l'adulte; il est clair qu'il souhaite descendre de l'estrade mais qu'il n'ose pas. Pourtant il l'a fait la veille pour la première fois. La puéricultrice, qui le suit du regard, lui parle et lui rappelle son exploit de la veille. Jacques recommence plusieurs fois ses tentatives, sans hâte, et finalement descend de l'estrade, calmement, avec concentration. Il regarde la puéricultrice, fier de lui, et elle lui commente sa réussite et sa fierté.

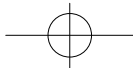
Dans toutes ces situations de jeux et de vie quotidienne, deux enjeux sont en présence: gérer la frustration éprouvée et mettre en œuvre les ressources propres pour dépasser l'obstacle. Pris momentanément dans la contradiction entre ses désirs et la réalité qui s'y oppose, l'enfant apprend à mobiliser ses compétences (mémoire, motricité, perception, intelligence...) dans la recherche d'une solution. Mais cette contradiction ne trouve pas toujours sa solution dans la réalité... Nous voyons ici que le Moi recourt parfois à ce qu'on appelle des mécanismes de défense qui protègent l'enfant d'une trop grande difficulté liée au désir non satisfait et aux représentations qui l'accompagnent: l'enfant oublie, compense en déplaçant son mouvement sur un autre objet, élabore un jeu symbolique...

La réalité de l'interdit

La confrontation au réel ne se réduit pas aux obstacles physiques qui jalonnent l'activité de l'enfant: celui-ci est progressivement confronté aux limites sociales, celles que lui fixent les parents et les personnes qui l'entourent. Très tôt (trop tôt parfois) communiquées à l'enfant, elles ne prennent véritablement leur existence que dans sa deuxième année. En effet, entre deux solutions peu satisfaisantes, soumission ou révolte, l'enfant va trouver le moyen d'intérioriser les défenses parentales: il les fait siennes et, peu à peu, les agit lui-même, pour autant que la frustration lui soit tolérable. Il évite ainsi des alternatives peu structurantes: la perte de l'affection de l'adulte, la perte de sa propre autonomie... Ce faisant, il élabore ce que l'on nomme le "Surmoi", qu'on appellera plus tard la conscience morale. Dès lors la contradiction entre ses désirs et la réalité ne naît plus (seulement) de la résistance effective des adultes, mais de la sienne propre.

Camille, deux ans et trois mois, joue à transvaser un duplo d'un gobelet dans l'autre. Après quelques minutes, il quitte son jeu et va vers le coin où sont disposés fermes et animaux. Il s'accroupit, prend un animal dans chaque main, se retourne et regarde dans la direction de ses gobelets. Thomas s'en est emparé et





transvase. Camille lâche les animaux, se précipite sur ses gobelets, les saisit et crie "à moi, à moi!". Thomas résiste, Camille s'agrippe aux gobelets, tire dessus, et répète "à moi, à moi!". Thomas en lâche un et tire les cheveux de Camille qui riposte. La puéricultrice, qui suivait la scène, intervient: elle va vers eux, rappelle "on ne se tire pas les cheveux, ça fait mal", commente le projet de chacun et propose de prendre d'autres gobelets, d'autres lego, qu'il n'en manque pas et leur en met à disposition devant eux. Thomas prend deux autres gobelets, les emboîte puis les donne à Camille qui les accepte mais continue son jeu de transvasement. Thomas, lui, entreprend un jeu d'empilement avec des gobelets, réalise une tour, la prend et va ailleurs.

La façon dont les adultes vont intervenir autour de l'activité de l'enfant en posant les jalons que constituent les limites, les règles, les interdits est fondamentale pour une élaboration équilibrée du Surmoi; en dépend la capacité que l'enfant aura à résoudre les contradictions qui en naîtront avec ses désirs propres.

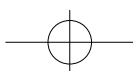
La construction de l'image de soi

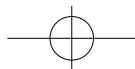
Cette rencontre du monde, qu'il faut apprivoiser au gré de ses curiosités, de ses désirs, de ses besoins, c'est aussi pour l'enfant une rencontre avec lui-même. Dans le processus d'individuation qui caractérise la petite enfance, on relèvera l'importance de bien comprendre le développement de la capacité à "être seul", d'une part, et l'élaboration d'une image de soi suffisamment bonne, d'autre part.

Le petit enfant développe une conscience d'exister, à laquelle s'attache, dans le meilleur des cas, la capacité d'être seul de façon paisible et heureuse, ainsi que le décrit Winnicott: "C'est seulement quand il est seul (c'est-à-dire en présence de quelqu'un) que le petit enfant peut découvrir sa vie personnelle. L'alternative pathologique est une existence fautive, construite sur des réactions à des excitations externes. Quand il est seul dans le sens où j'emploie ce mot, et seulement quand il est seul, le petit enfant est capable de faire l'équivalent de ce qui s'appellerait se détendre chez les adultes [...]. Il est important que quelqu'un se trouve là, que quelqu'un soit présent sans pour autant exiger."¹²⁴

Il développe aussi, progressivement, une représentation de lui-même. Suffisamment juste, elle conduit l'enfant à construire une conscience de ses limites et de ses ressources. Suffisamment bonne, elle conduit l'enfant à disposer d'une confiance en lui qui le pousse à agir. Ainsi l'expérience jour après jour d'un environnement adapté qui permet de se confronter mais aussi de réussir en suffisance va-t-elle conditionner la représentation que commence à construire l'enfant de lui-même, de ses désirs et de ses actions. La relation qu'il entretient avec les adultes significatifs, témoins de ses entreprises, constitue un creuset pour l'image qu'il se fera de lui-même, selon que l'adulte soutienne, renforce, porte intérêt, respecte et manifeste sa confiance... ou non.

¹²⁴ D.W. Winnicott, op. cit., 1970





Que faut-il mettre en place dans les milieux d'accueil?

Rappelons quelques principes éducatifs de base à respecter dans les milieux d'accueil:

- garantir des conditions de bonne santé et de vie saine;
- garantir un aménagement de l'environnement permettant des expérimentations variées et réfléchi en fonction des intérêts particuliers et des capacités des enfants;
- assurer l'accompagnement psychique de l'enfant: attention, intérêt partagé et respect de son cheminement propre.

Garantir des conditions de bonne santé et de vie saine

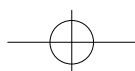
Mens sana in corpore sano... cela commence dès la naissance! Le bien-être global l'enfant ne se dissocie pas de sa santé. La santé n'est-elle pas la capacité d'un individu à s'adapter et à fournir des réponses individuelles appropriées aux modifications imposées par l'environnement physique, psychologique et social dans lequel il baigne? Promouvoir la santé de l'enfant dans le milieu d'accueil, c'est lui permettre d'exercer son activité et d'aller à la rencontre de son environnement dans de bonnes conditions.

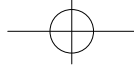
Savoir répondre avec anticipation aux signaux de faim, de sommeil et de douleur

Dès la naissance, le bébé doit s'adapter progressivement à la discontinuité et donc à l'apparition de signaux très désagréables et perturbants tels que la faim, la douleur et le sommeil. Lorsqu'elles surviennent, ces sensations physiologiques inondent littéralement le bébé et très souvent accaparent toute son énergie et toute son attention. Prévoir, observer et reconnaître les prémices de ces signaux afin d'éviter un malaise global de l'enfant n'est possible que si chaque enfant est connu "à fond" et reste "dans la tête" de l'accueillante tout au long de la journée - et pas seulement dans les moments d'interaction.

Marie, six mois, boit son premier biberon de lait vers 7h à la maison. Elle arrive dans le milieu d'accueil à 8h30 et après une demi-heure de contacts avec les autres bébés et les objets qui l'entourent, retrouve son lit et s'endort sans difficultés comme d'habitude. L'accueillante sait que la durée de sommeil de Marie n'est pas identique tous les jours. Parfois, elle est réveillée après cinquante à soixante minutes mais parfois, lorsque le dortoir est très calme, qu'il n'y a aucune allée et venue, elle dort deux heures et se lève peu avant l'arrivée de son repas de légumes. Très probablement, Marie dort le matin un ou deux cycles de sommeil selon les jours et les circonstances qui ont précédé et qui entourent son sommeil. L'accueillante a remarqué que les jours où Marie est levée vers 10h, après un quart d'heure de jeux, elle devient grincheuse, il faut intervenir à de multiples reprises, lui présenter d'autres jeux, la prendre dans ses bras. Elle n'a pas assez dormi? Marie hurle si on tente de la remettre au lit alors qu'elle s'endort paisiblement à 9h lorsqu'elle est fatiguée.

Ce jour-là, l'accueillante se rappelle que Marie boit son premier biberon le matin





vers 7h et pendant que Marie dort, prépare un biberon de lait qu'elle garde au frigo. Marie se réveille vers 10h ce jour-là, souriante, retrouve les copains et les jeux avec bonne humeur. Après cinq minutes, l'accueillante remarque que Marie ralentit son activité, ne s'intéresse plus à ce qui l'entoure et émet quelques signaux de plainte. L'accueillante réchauffe le biberon et signale à Marie qu'elle va manger; ce qui survient très vite (via le micro-ondes!). Marie boit calmement avec beaucoup de plaisir et retourne à ses découvertes, rassasiée. Dorénavant, Marie pourra dormir un ou deux cycles de sommeil le matin sans devoir connaître une heure de malaise en "attendant" son repas de légumes et sans devoir être remise au lit alors qu'elle n'a pas sommeil.

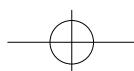
Dès le réveil, le matin ou pendant la journée, des modifications hormonales surviennent et après un certain temps, variable selon les individus, la sensation de faim apparaît d'autant plus vigoureuse chez le bébé que cet appel d'énergie est vital pour la construction de son corps.

Julien, trois mois, termine très lentement un biberon. Il vient de passer une demi-heure à boire dans les bras de l'accueillante en faisant plusieurs arrêts. Il était arrivé une heure avant dans le milieu d'accueil et était resté dans le parc, sous un portique. L'accueillante le dépose dans un relax (pour digérer?), Julien regarde distraitement devant lui. Après quelques minutes, son regard se vide de toute attention, il ferme les yeux et s'endort. Après dix minutes, l'accueillante essaie doucement de le déposer endormi dans son lit afin qu'il puisse avoir un sommeil de meilleure qualité. Dès qu'il est déposé dans son lit, Julien se réveille et commence à pleurer. Après plusieurs vains efforts pour l'apaiser et essais de le laisser pleurer (ne dit-on pas que beaucoup de bébés pleurent avant de s'endormir?), l'accueillante prend Julien, le dépose sur le tapis mais rien ne va, Julien a sommeil et ne pourra profiter de rien. Le lendemain, l'accueillante sera plus attentive au fait que Julien a vraiment sommeil à la fin de son biberon et au lieu de le déposer dans le relax, ira le mettre au lit directement (en position légèrement surélevée par prudence) où il s'endormira.

Le moment d'endormissement de chaque bébé est un moment à prévoir et à ne pas laisser passer car il est spécifique, souvent fragile: s'il se produit à un moment donné d'une certaine façon, il ne se reproduira pas aisément dix minutes après dans un autre contexte. Le malaise du bébé qui n'a pu s'endormir dans son lit "au bon moment" peut durer jusqu'au cycle de sommeil suivant. L'endormissement dans un autre contexte que le lit (relax, bras) devient très vite une "habitude" dont l'enfant ne sait plus se passer, une espèce d'empreinte interne associée au sommeil.

Principes d'action:

- avoir en tête le déroulement du rythme sommeil - éveil - repas dans les heures qui précèdent pour l'enfant dont on s'occupe;
- se référer à une "feuille de rythme" (moyen de noter et partager le déroulement temporel de la vie de l'enfant au jour le jour;
- anticiper et observer les prémices des signaux physiologiques.





Diminuer la transmission des infections

Ce n'est un secret pour personne: la fréquentation d'un milieu d'accueil est un facteur de risque certain pour la survenue des maladies transmissibles, liées à des germes microbiens (bactéries, virus), maladies le plus souvent des voies respiratoires ou digestives. Les enfants en bas âge sont des réservoirs de nombreux germes et se les transmettent facilement, directement ou par l'intermédiaire des adultes qui s'occupent d'eux. La survenue à un très jeune âge de ces infections n'est pas banale en soi: le bébé est plus sujet aux complications, ses compétences immunitaires ne sont pas pleinement matures, son organisme peut en quelque sorte être fragilisé par les attaques virales, il réagit moins bien et certains problèmes se répètent ou deviennent chroniques.

Bien sûr, tous les enfants ont des réactions individuelles différentes pour des raisons diverses: certains ont été allaités plus longtemps ou ont hérité d'un répertoire plus complet au niveau de leur système immunitaire, d'autres ont hérité d'une prédisposition allergique les faisant réagir anormalement à différents facteurs ou vivent dans une atmosphère polluée par le tabac qui irrite et diminue en permanence la résistance de leurs voies respiratoires. Bref, dans l'environnement du milieu d'accueil, plus qu'ailleurs riche en germes microbiens, le nourrisson est obligé de s'adapter avec ses moyens personnels.

Mais peut-on vraiment profiter pleinement de ses capacités d'exploration et de relations lorsqu'on a mal aux oreilles ou au ventre, lorsqu'on tousse sans arrêt ou qu'on respire la bouche ouverte? Les maladies perturbent réellement le bien-être de l'enfant. C'est pourquoi, si on ne peut les éviter totalement, il faut néanmoins veiller à diminuer de façon substantielle la transmission des germes entre les enfants.

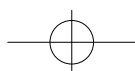
Comment?

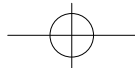
- en comprenant les mécanismes de transmission des germes;
- en évitant les "contacts multiples" occasionnés par les regroupements d'enfants de groupes différents;
- en restreignant au maximum le nombre d'adultes différents s'occupant d'un même enfant;
- en évitant la "promiscuité" résultant de la présence d'un nombre important d'adultes dans un même pièce;
- en étant attentif au lavage régulier des mains et aux autres recommandations d'hygiène;
- en mettant à la disposition des enfants suffisamment de jeux dans un espace suffisant.

Renforcer les défenses naturelles de l'enfant

Comment?

- en aérant les pièces;
- en évitant de surchauffer;
- en donnant à l'enfant une alimentation régulière et variée, en lui proposant régulièrement à boire (de l'eau!);
- en lui assurant une bonne respiration par le nez (mouchages...);
- en lui fournissant calme, repos et "câlins" lorsqu'il n'est pas en forme;



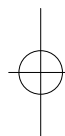
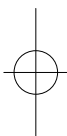


- en évitant un environnement (tapis, couvertures...) ou des jeux (peluches...) qui retiennent poussières, acariens et polluants.

Aménagement d'un environnement favorable

Il s'agit pour les adultes de veiller à:

- choisir des objets adaptés, variés en nombre et en qualités (formes, tailles, couleurs, poids, texture, charge symbolique et valeur culturelle) qui induisent une activité partagée (la longueur de l'objet qui permet de le manipuler à deux, par exemple), se prêtant à des manipulations simples dont l'effet est directement perceptible;
- permettre les activités avec les objets usuels quotidiens;
- disposer les objets de façon à ce qu'ils soient accessibles;
- habiller les enfants avec des vêtements facilitant le mouvement (attention aux chaussures qui peuvent entraver les articulations);
- penser l'environnement avec les exigences de sécurité physique (chutes, etc.) et psychique (éviter les espaces trop grands, les plafonds trop hauts, les miroirs en trop grand nombre ou de mauvaise qualité, déformants par exemple);
- veiller à des organisations de vie qui protègent la concentration de l'enfant (minimiser les perturbations: téléphones, passages, déplacements, nombre d'enfants, isolement acoustique...);
- veiller aux facteurs d'ambiance (couleurs, acoustique, luminosité...);
- garantir une architecture et des espaces adaptés.



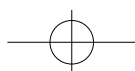
Assurer un accompagnement psychique

Le soutien à distance

Aménager un milieu favorable demande de la part des adultes une observation de chaque enfant fondée sur une mobilisation des connaissances relatives aux mécanismes de développement de l'enfant. Porter cette attention à chaque enfant accueilli et aménager avec soin son espace de vie et de jeu représente une forme d'accompagnement psychique; par ailleurs, cela a pour effet de renforcer l'intérêt professionnel de l'adulte soignant et son sentiment de compétence propre.

L'expression des compétences du jeune enfant, le déploiement harmonieux de son activité sont étroitement liés à la capacité des adultes à les reconnaître en situation quotidienne. E. Huvos¹²⁵ nomme cette compétence professionnelle "sensibilité situationnelle" et la définit en deux niveaux indissociables:

- identifier les signes et signaux différenciés des enfants concernant leurs activités d'orientation-recherche, leurs intérêts, leurs initiatives, et comprendre les demandes d'aide, "une négociation-échange-compromis" ainsi que repérer les signes de dénégation, de refus, ou de rejet;
- interpréter ces signaux comme indicateurs de la qualité d'activité, des niveaux d'autonomie et de mesure de la sécurité affective.





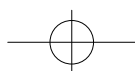
Une telle qualité d'attention permet aux adultes de développer une attitude consciente, réfléchie et adaptée aux situations éducatives qu'elles rencontrent. Le soutien à distance qui traduit attention profonde, respect et présence chaleureuse à chaque enfant, se manifeste ainsi:

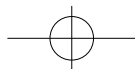
- L'accueillante donne valeur aux activités des enfants par son regard intéressé, par des signes non-verbaux en réponse aux signes de l'enfant et par la verbalisation d'un moment de l'activité de l'enfant important pour lui (obstacle, réussite, intention).
- Elle prend en compte dans l'aménagement des situations de vie les activités et les découvertes de l'enfant.
- Elle exprime un plaisir partagé. L'accueillante se réjouit de l'intérêt et du plaisir que prend l'enfant dans son activité. Sa satisfaction personnelle consiste à accompagner l'activité de l'enfant, le comprendre. L'investissement de l'adulte ne se substitue pas à celui de l'enfant, qui n'agit pas principalement pour faire plaisir à l'adulte.
- Elle n'interfère pas dans les tâtonnements de l'enfant en lui fournissant une solution au problème qui se pose à lui. Elle soutient le projet de l'enfant: l'adulte entre dans l'activité que l'enfant a définie.
- Enfin, dans le soutien à petite distance de l'activité autonome de l'enfant, l'adulte ne laisse pas l'enfant seul: elle permet à l'enfant de développer son activité à son rythme, dans un espace qui est le sien; elle le respecte, l'accompagne, le soutient.

Ces pratiques demandent observation, disponibilité, intérêt et responsabilité de la part des adultes.

La plupart des pratiques éducatives qui sont requises dès lors qu'il s'agit de soutenir l'enfant dans ses activités relèvent de l'accompagnement psychique. L'accompagnement psychique du jeune enfant réside dans une capacité d'attention, un savoir être et agir avec lui en étroite adéquation avec ce qu'il vit. Il fonde de manière répétée la sécurité interne et le sentiment de compétence chez le petit enfant: ce sont là des facteurs essentiels de son développement. Le petit enfant se construit psychiquement à travers la relation d'attachement qui s'établit avec les adultes qui s'en occupent. Cet attachement se constitue dans un investissement réciproque. La capacité particulière d'attention à l'enfant que l'adulte peut mettre en œuvre nourrit cet attachement, tout particulièrement dans les soins, certainement, mais aussi dans l'activité que mène l'enfant. Plus encore quand cette activité se fait le lit d'une expression empreinte d'émotion. L'accompagnement psychique est certainement le rôle principal de l'adulte dès lors qu'il a en charge un enfant. Un rôle essentiel mais peut-être encore sous-estimé...

Mais il est, sous une apparence facilité, beaucoup plus subtil qu'il n'y paraît et ne s'improvise pas: il est le résultat d'une élaboration consciente et demande une véritable formation. En effet, dans les premiers mois de sa vie, dans ses premières années, l'enfant est en pleine construction de son identité: apprendre à connaître son corps, son environnement, apprendre à reconnaître ses émotions et progressivement les parler... Ce travail psychique, l'enfant le fait d'abord avec ses parents. Mais les personnes qui assurent le relais ont aussi, à cet égard, une importante responsabilité.





La contenance

Autre dimension de l'accompagnement psychique, la contenance est en quelque sorte une disposition de l'adulte à compenser le manque à comprendre, le manque à reconnaître, le manque à intégrer de l'enfant. Cette contenance offerte par l'adulte prend des formes variables selon le niveau de développement de l'enfant et donc aussi selon son âge.

Ainsi, le petit bébé disposant encore de très peu de représentations de la situation dans laquelle il est immergé, livré à ses sensations, peut vivre le malaise, celui de la faim par exemple, de façon dévastatrice. Son incapacité à se représenter le déroulement dans le temps et la satisfaction à venir dans le biberon qui se prépare le conduit à un état de malaise intense qui se décharge dans des pleurs, une agitation, des cris... Si l'adulte comprend ce malaise du bébé et le prend dans ses bras, le console, lui parle, le bébé se calmera pour un temps, malgré sa faim.

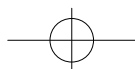
Le petit enfant de deux ans, débordé par la frustration, est propulsé dans une colère dont il méconnaît les limites. Jusqu'où le porte cet élan dévastateur? L'adulte est là qui met des mots, ne réprime pas mais rassure en posant fermement des bornes: les gestes possibles, les limites qui ne seront pas franchies. Ce faisant, il contient l'enfant, compense son incapacité à connaître les contours de son élan pulsionnel et ce qu'il soulève en lui. C'est l'adulte qui dessine ces contours, avant que l'enfant soit devenu capable de le faire.

La verbalisation

Premier beau jour de printemps, les "grands" ont joué dans le jardin presque toute la matinée. Bientôt l'heure du repas, les enfants rentrent dans l'espace de vie. Pierre, le regard vif, sautille, court dans la pièce. La puéricultrice le regarde et lui dit "tu as l'air vraiment gai, j'ai vu que tu as vraiment bien joué dehors; tu aimes le soleil, courir dans l'herbe et en plus tu peux aller te cacher, ... derrière le petit mur!"

La verbalisation que fait l'adulte du vécu de l'enfant est en quelque sorte une interprétation; cette verbalisation exige une grande prudence: elle doit tendre à donner sens en s'appuyant fidèlement sur ce que fait et exprime l'enfant, lui donner une "épaisseur" psychique sincère et juste. On se doute que malgré toute la prudence que l'adulte se doit d'avoir à cet égard, l'interprétation comporte le risque de l'erreur, de l'intrusion et donc d'une forme de violence faite à l'enfant. Et pourtant c'est cette façon de prêter pensée à l'enfant qui l'aide à penser... "On ne peut penser tout seul; pour penser, on a besoin d'un autre, et d'un autre qui nous investisse. [...] On ne peut symboliser, représenter qu'avec l'aide d'un autre, d'abord au dehors de soi, puis intériorisé, mis au dedans de soi, constitué comme objet interne."¹²⁶ Ainsi vient progressivement la conscience de soi, se fondant sur l'altérité, l'autre qui nous parle et parle de nous.

126 A. Ciccone, L'éclosion de la vie psychique. In A. Ciccone, Y. Gauthier, B. Golse, D. Stern, Naissance et développement de la vie psychique. Paris: Erès, coll. Mille et un bébés, 1997.





L'accueil du jeune enfant en dehors de la famille suppose cette proximité d'adultes en lien avec l'enfant, qui pensent à lui, en partie pour lui (et aussi par eux-mêmes), dans la vie quotidienne, dans les menus soins. Ce soutien requiert une formidable attention qu'il n'est pas toujours aisé de mettre en œuvre. Elle a un coût en énergie psychique.

L'attention

L'attention que l'adulte porte à l'enfant est le support même de l'accompagnement psychique. Cette capacité de capter des informations ne se confond pas avec une sorte de réceptivité passive: elle va activement à la rencontre des impressions.

L'observation constitue un formidable moteur d'investissement professionnel et d'intérêt à l'enfant. À tel point parfois que l'observation suffit à induire des effets sur le comportement de l'enfant (via certainement la dynamique relationnelle nouvelle qui s'y instaure). "Observer, lorsqu'on prend soin d'un bébé, ce n'est pas répertorier ponctuellement la présence de tel ou tel phénomène, mais plutôt maintenir en continu son attention à son égard pour comprendre ce qu'il exprime, et s'y ajuster le plus finement possible. Une observation sans sollicitude attentive, sans empathie, risque de déshumaniser le regard sur l'enfant, et en conséquence l'enfant lui-même. Alors que cet effort d'attention et d'ajustement permet d'accueillir le bébé dans sa totalité. Il est la condition d'une vraie rencontre entre deux psychismes et devient source de plaisir et de satisfaction de part et d'autre. Pour l'adulte soignant, il s'agit, dans un mouvement vers le bébé, d'être attentif avec tous ses sens et sa sensibilité, mais aussi d'être à l'écoute de l'écho en soi de ce qui est perçu. C'est là une attitude exigeante mais qui, intégrée au travail d'équipe, dans une réflexion permanente, lui apporte sécurité et compétence. Elle permet à l'adulte de percevoir que le bébé est lui-même un extraordinaire observateur qui tire un bénéfice immédiat de cette attention que l'adulte lui porte. Il capte celle-ci par tous ses sens et fait un travail psychique fondamental en reliant entre elles toutes ses perceptions."¹²⁷

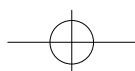
L'attention suppose donc une véritable mobilisation psychique. La chose n'est pas rendue aisée lorsque l'on a affaire à plusieurs enfants. Prenons l'exemple du repas. Que de ressources à mobiliser et d'organisation pour gérer ce temps de repas quand plusieurs enfants ont faim en même temps, pour s'organiser face à leur avidité!

L'empathie

L'empathie serait "l'intuition de ce qui se passe dans l'autre, sans oublier toutefois qu'on est soi-même, car dans ce cas il s'agirait d'une identification".¹²⁸ Il s'agit d'une compréhension affective de l'autre (différente d'une compréhension intellectuelle), une union dans le sentiment, un "ressentir avec".

127 G. Appell, et A. Tardos, (sous la direction de), Prendre soin d'un jeune enfant. De l'empathie aux soins thérapeutiques. Ramonville St Agne: Erès, 1998.

128 R. Dorey, cité par S. Lebovici, In G. Appell et A. Tardos (sous la direction de), Prendre soin d'un jeune enfant. De l'empathie aux soins thérapeutiques. Ramonville St Agne: Erès, 1998, p. 81



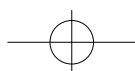


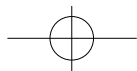
L'empathie est indispensable pour offrir aux bébés des soins et une attention qui reconnaît en chacun ce qu'il a d'unique. Cette empathie est présente dans la relation maternelle comme d'ailleurs de façon générale dans les relations d'amour et d'amitié. Comment la faire exister et la maintenir dans un cadre professionnel? "Le bébé est réceptif à cette attention "particulière" et en éprouve une satisfaction et une gratitude qu'il exprime à travers ses gestes, son regard, sa mimique, tandis que la nurse, gratifiée à son tour, a le plaisir d'être témoin de cette progression quotidienne du bébé qu'elle soigne, de son intérêt pour l'environnement qu'elle lui organise avec soin, et de l'affection qu'il lui témoigne dans les temps qu'elle peut lui consacrer. Ainsi naissent entre eux amitié et affection... Alors, se constitue la chaîne interactive qui "porte" la relation qui va se développer entre le bébé et sa soignante; ici, contrairement à la relation maternelle, c'est le soin qui est au début de la chaîne et fondateur de la relation et non l'inverse; cette relation n'est pas une fin en soi, mais elle va, de façon circulaire, l'animer en retour. D'autre part, dans la relation nurse-bébé, la capacité de la soignante à entrer en empathie avec le bébé à partir d'une attention soutenue à son égard est cultivée, maximisée, et lui permet de maintenir à l'arrière-plan des mouvements projectifs et de possession liés à sa maternalité latente. Cette capacité, difficile à acquérir et qui n'est pas donnée à tout le monde, peut se développer avec l'expérience et le soutien d'une réflexion et d'une formation "continue".¹²⁹"

Des conditions

- Stabilité des personnes qui entourent l'enfant (établissement d'un lien significatif et riche).
- Cohérence des façons de faire avec les enfants (projet éducatif).
- Lieu et temps de concertation institutionnalisés pour discuter et harmoniser les pratiques.
- Disposer de moments d'évaluation des pratiques mises en place afin de les réguler.
- Bénéficier de formation continuée.

129 M. David, La relation maternelle et la relation soignante. In G. Appell et A. Tardos (sous la direction de), Prendre soin d'un jeune enfant. De l'empathie aux soins thérapeutiques. Ramonville St Agne: Erès, 1998.



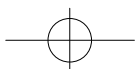
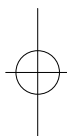
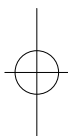
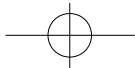


CHAPITRE 5



LE PROJET EDUCATIF*

* Extrait de: A. Dethier, Le projet éducatif: soutenir les relations et améliorer la qualité de l'accueil. In Bosse-Platière, S., Dethier, A., Fleury, C., Loutre, N., Accueillir les jeunes enfants. Quelle professionnalisation? Romainville St Agne: Ed. ERES, 1995.





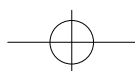
UN CHEMIN VERS L'ABORD PROFESSIONNEL DU METIER D'ACCUEILLANTE

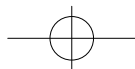
L'élaboration d'un projet éducatif¹³⁰ constitue un outil majeur de la professionnalisation de l'accueil de l'enfant. La prégnance du modèle maternel dans la fonction d'accueil peut rendre difficile une interrogation des professionnelles sur leurs pratiques: le questionnement peut, en effet, être facilement assimilé à une remise en cause des personnes, dans leurs capacités relationnelles spontanées, dans leur personne privée, leur identité de mère ou future mère...

La définition quotidienne d'une relation éducative de qualité en dehors de la famille de l'enfant ne peut pourtant être laissée à la seule spontanéité individuelle. La qualité de l'accueil dépend en effet d'une élaboration de pratiques suffisamment adaptées. Cette élaboration doit d'abord se référer aux connaissances les plus récentes sur l'enfant et son développement en milieu d'accueil; elle se réfère aussi aux valeurs, philosophiques pourrait-on dire, qui sous-tendent inévitablement toute action éducative, mais résultent d'un choix par les personnes. De plus, la relation quotidienne avec l'enfant réactive sans cesse chez l'adulte des impressions et des émotions anciennes (résonance interne) pouvant, faute d'un travail d'élaboration psychique, générer des conduites qui ne sont pas toujours adaptées. Méconnues de l'adulte qui agit en toute bonne foi pour "le bien de l'enfant", les résurgences parasites de son histoire personnelle d'enfant, de son histoire personnelle de parent, de son histoire personnelle d'adulte, ..., lui rendent parfois malaisée la conduite de sa relation avec l'enfant et donc de son action éducative.

Il importe alors de ne pas laisser à la seule démarche individuelle de l'accueillante l'orientation qu'elle donne à son action éducative quotidienne, dans le choix des comportements qu'elle adopte à l'égard de ces parents-là et de ces enfants-là. Il importe d'instaurer un dialogue, un espace de réflexion des pratiques - y compris et peut-être surtout celles qui peuvent sembler aller de soi -, mais aussi un espace de parole où ce qui se ressent, se vit dans l'émotion, retenue parfois, peut être dit et entendu.

130 Nous l'évoquons dans le premier chapitre de cet ouvrage, le référentiel que nous proposons est susceptible d'orienter le projet éducatif des institutions d'accueil, mais il ne peut en aucun cas s'y substituer.





Qu'entend-t-on ici par projet éducatif?

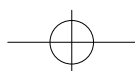
Qui dit "projet" dit anticipation, sorte de vision du chemin et du but à atteindre. Projeter, c'est espérer. Projeter, c'est voir plus loin... Mais voir qui? Quoi? On pourrait dire qu'il s'agit ici d'une double perspective. Celle de l'enfant en devenir, son développement, son épanouissement. Et celle des professionnelles, leur cheminement, leurs perspectives, leurs pratiques au service de ce "grandir" de l'enfant. Le projet éducatif rassemble donc tout à la fois les priorités éducatives découlant des besoins de l'enfant et les principes organisateurs de la pratique quotidienne de ceux et celles qui l'accompagnent.

On ne peut concevoir cette élaboration du projet éducatif hors des connaissances que la recherche en psychologie, en pédiatrie, en pédagogie, en sociologie, en anthropologie même, nous transmet. Mais on ne peut la concevoir non plus en dehors d'une véritable élaboration progressive par les accueillantes elles-mêmes. Une sorte de "pédagogie active": la connaissance qui est tout à la fois élaborée et intégrée par la confrontation à la réalité, celle qu'on rencontre au jour le jour, celle des gestes, des mots, avec les petits et leurs parents; dans leur individualité aussi.

Concrètement, il s'agit de s'arrêter ensemble. De porter le regard sur ce qui se passe, ou ne se passe pas. De regarder ce bébé, cette mère et cette accueillante. D'observer le groupe, la section... De les écouter. Que font-ils, que vivent-ils? Avec une question prioritaire: comment va ce petit enfant? Que peut-on mettre en place dans nos gestes, nos paroles, nos regards, dans l'espace, dans les rythmes, pour contribuer à ce qu'il aille au mieux? Le bien-être de l'adulte compte aussi, bien sûr. Il conditionne d'ailleurs pour une part celui de l'enfant qui vit à ses côtés. Mais le sens de la professionnalité¹³¹ est bien celui-là: un accueil au service de l'enfant.

On peut alors définir le projet éducatif comme un processus de questionnement permanent institué par l'équipe éducative sur ses pratiques avec les enfants qu'elle accueille; ce questionnement aboutit progressivement à des références pour chacun, accueillantes et parents, dans la conduite et la compréhension de l'action quotidienne.

¹³¹ Par "professionnalité", nous entendons le caractère professionnel et réfléchi d'une activité considérée comme instinctive.





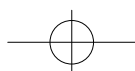
Modalités d'élaboration du projet éducatif

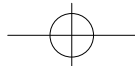
Comment mettre en œuvre et conduire une dynamique de "projet éducatif"? On peut dire que l'élaboration de projets éducatifs se traduit toujours par un va-et-vient entre des débats¹³² et des actions. Au sein de réunions régulières, l'équipe est amenée à traiter un sujet, souvent ponctuel. L'origine d'un tel débat peut être très variable: ce peut être aussi bien une rencontre avec d'autres pratiques, une situation particulière rencontrée avec un enfant, une observation qui interpelle, une stimulation reçue de l'extérieur (un film, un article, un conseil, une conférence), un déménagement, un anniversaire... Cela permet de préciser une situation de départ qui va faire l'objet de la réflexion. Cette situation peut être celle d'un enfant particulier (la petite Gilda mange avec difficulté, elle est peu concentrée, s'agite, refuse la nourriture). Elle peut aussi être envisagée de façon plus transversale, commun dénominateur à l'ensemble des enfants (mise en place d'un "cahier de vie" dans la section ou chez la gardienne). On pourrait presque dire que les modalités importent peu, pourvu que s'engage un processus fait à la fois de réflexion et d'action.

Il semble aujourd'hui, si l'on s'inspire des expériences de plus en plus nombreuses dans notre pays mais aussi à l'étranger, que l'efficacité de ce processus dépende de quelques paramètres qui ont chacun leur importance:

- Des rencontres régulières sont mises en place.
- Elles s'ancrent dans des situations concrètes vécues par les accueillantes et qui leur posent question: c'est le projet dans son aspect plus ponctuel, délimité (l'aménagement du moment des repas, la mise en place d'un cahier de vie, l'accueil d'un enfant handicapé, l'aménagement des séparations du matin, l'instauration d'un système de personne de référence, par exemple).
- Les rencontres sont volontairement centrées sur une mise en question des pratiques d'accueil (non des personnes elles-mêmes) et de l'objectif qu'elles visent: faire quoi, pourquoi et comment? Avec une préoccupation prioritaire: le bien-être et le bon développement de l'enfant.
- Les rencontres sur le projet en cours sont séparées des autres réunions (souvent à vocation plus large, où l'aspect organisationnel global peut-être dominant).
- L'animation est explicitement prise en charge (quelqu'un est chargé de recentrer le débat, d'accueillir et de canaliser les vécus émotionnels, de faire des synthèses, de reformuler...).
- Il est fait appel à des ressources externes (articles, livres, documents audiovisuels, sollicitation de spécialistes...).
- Il est fait appel à des ressources internes, essentiellement des observations organisées (comment se comportent précisément les enfants dans telle situation: leurs signes de bien-être ou de mal-être, leur activité, leur concentration...).

132 Débats guidés par le projet éducatif global.

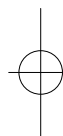
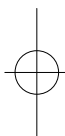




- Après un premier temps de réflexion et d'observation, les accueillantes s'attachent à mettre en place un dispositif destiné à répondre au problème posé (une organisation, un aménagement de l'espace, une façon d'intervenir auprès d'un enfant, une façon de faire dans une situation donnée comme le change, les jeux, l'accueil du matin, etc.).
- Ce dispositif est progressivement modifié, amélioré en fonction d'une sorte d'évaluation régulatrice qui se réalise au fur et à mesure.
- Les participants veillent à l'existence de traces écrites des choix effectués et de leur sens, en cours de travail et à son terme (fonction de mémoire, de communication à d'autres, de références internes...).
- On veille enfin à évaluer ce qui a été mis en place (réalisation d'un bilan: l'évolution s'est-elle faite dans le sens attendu?).

Chacun des projets ponctuels opère en quelque sorte comme une porte d'entrée vers le remaniement progressif du projet global de la crèche, de la pouponnière, du service de gardiennes, de la garderie, etc. C'est la dynamique de réflexion que suscitent les différents "petits projets" qui concourt à ce que prenne forme et vie ce projet global. Ainsi s'élabore peu à peu une sorte de charpente de l'action éducative menée dans l'institution concernée.

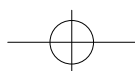
La trace peut en être, à terme, un texte plus global. C'est ce texte qu'on désigne souvent par projet pédagogique ou éducatif, comme s'il était une sorte de point de départ. À nos yeux, il n'a de véritable sens que s'il est, au contraire, l'aboutissement (sans doute provisoire pour une part) d'un processus de réflexion et d'action concertée. Le projet éducatif ainsi conçu ne doit pas être confondu avec des textes "d'intentions" qui peuvent fonder la mise en place d'un milieu d'accueil.



Effets bénéfiques et... écueils à éviter

Dans cette perspective, la dynamique du projet éducatif traduit une conception de l'accueil du jeune enfant sur un mode essentiellement professionnel. Il s'agit de chercher une position "tierce"¹³³, et un lien tiers, dans le cadre d'un accompagnement complémentaire à celui des parents, et non d'agir sur le mode d'une substitution maternelle, essentiellement intuitive. Il s'agit bien là d'une position professionnelle, au sens où elle se définit en clarté, conscience et connaissance, cette connaissance n'étant pas le seul fait personnel de l'expérience intime mais aussi celui de l'expérience partagée et objective. Professionnelle enfin dans la mesure où la réflexion permanente sur l'acte éducatif quotidien va de pair avec l'exercice d'une responsabilité vis-à-vis des parents qui confient leur enfant.

¹³³ Voir notamment dans le chapitre "Les liens": "comment créer cette position professionnelle?"





Les fonctions et les effets attendus de l'existence de projets éducatifs sont de plusieurs ordres:

- donner un sens, dans la réalité, aux "savoirs" acquis ou à acquérir;
- introduire de la conscience dans la relation éducative par une augmentation du niveau de conscience des accueillantes sur ce qu'elles font quotidiennement et établir plus systématiquement un lien avec une vision de l'enfant en devenir;
- faire contrepoids à la résonance interne par l'existence d'échanges au cours de réunions régulières qui constituent un espace "tiers" d'écoute et de mise à distance;
- centrer l'action quotidienne en priorité sur l'enfant;
- limiter les routines et entretenir l'investissement professionnel de l'accueillante;
- renforcer le lien social entre les individus dans l'équipe;
- favoriser la médiation entre les accueillantes et les parents, lesquels peuvent d'ailleurs être associés, pour une part, à l'élaboration du projet.

L'élaboration d'un projet éducatif doit éviter plusieurs écueils. Parmi ceux-ci:

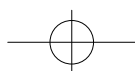
- le développement d'une approche trop rationnelle qui laisserait une part trop réduite aux attitudes spontanées;
- l'idéalisation des objectifs à atteindre avec ce que cela entraîne en termes de déceptions ou de difficultés à passer aux actes;
- une excessive remise en question qui pourrait décourager les accueillantes; il importe aussi (pour certains) de vivre sur des acquis positifs;
- une rigidité des pratiques figées dans des principes organisateurs qui, dans un excès de modélisation, ne peuvent plus être remis en question.

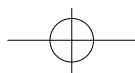
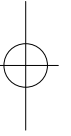
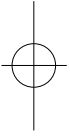
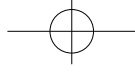
L'élaboration d'un projet éducatif implique - tout comme la définition de la qualité - un processus dynamique et collectif, qui sera spécifique à chaque milieu d'accueil.

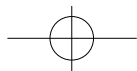
Dorénavant en Communauté française, ce travail "interne" peut maintenant s'inscrire dans une réflexion qui concerne l'ensemble du secteur de l'accueil de l'enfance:

- le code de qualité qui détermine des objectifs généraux et spécifiques pour l'accueil des enfants;
- le présent référentiel psychopédagogique qui propose des principes d'action éducative fondés sur des options éthiques et scientifique explicites.

Ces deux outils, élaborés dans des visées différentes et selon des voies spécifiques (Cabinet ministériel pour l'un, recherche-action collective pour l'autre) privilégient chacun certaines thématiques qu'il s'agira d'articuler et d'intégrer.



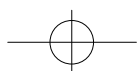
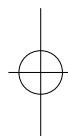
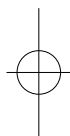


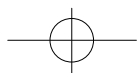
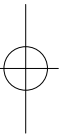
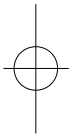
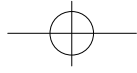


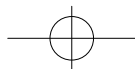
CHAPITRE 6



**GARANTIR UN ACCUEIL DE QUALITE
POUR TOUS LES ENFANTS**







DES QUESTIONS

A AFFRONTER

L'accessibilité et l'équité

Historiquement, la naissance des premières crèches, durant la seconde moitié du dix-neuvième siècle s'était inscrite dans un contexte marqué par une mortalité infantile importante et une surmortalité des enfants des milieux populaires. Les crèches devaient offrir à ces enfants et à leurs familles une alternative à la garde nourricière.¹³⁴ La fonction socio-sanitaire des crèches se doublait également d'une visée moralisatrice car ces œuvres caritatives et philanthropiques se proposaient d'éduquer ces enfants et leurs parents, d'en faire de bons travailleurs et de bons citoyens dans un contexte démographique peu favorable.

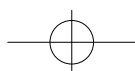
Les crèches ont longtemps été considérées comme un "mal nécessaire", un substitut à la famille défaillante. Contrairement à l'école gardienne qui était encouragée par les pouvoirs publics, les crèches étaient perçues comme milieux à risque pour la santé de l'enfant (même si elles avaient représenté une avancée par rapport à la garde nourricière) et leur fréquentation était payante contrairement à l'école qui était gratuite. Elles étaient destinées aux enfants des familles pauvres dont les mères étaient obligées de travailler pour subvenir aux besoins de la famille.

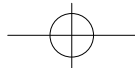
Après la seconde guerre mondiale, grâce aux progrès réalisés en matière prophylactique les risques sur le plan de la santé vont être atténués,¹³⁵ ce sont alors les risques de carences affectives qui vont être mis en exergue en prenant appui sur les travaux menés par les psychologues dans les institutions de placement. Ces risques de carences affectives sont alors souvent dénoncés par ceux qui s'opposent au développement du travail des mères.

Si les crèches vont progressivement accueillir après la seconde guerre mondiale des enfants de milieux plus favorisés, il faut attendre 1970 pour que la législation ne les subventionne plus en fonction du nombre de journées de présence d'enfants dont les revenus des parents ne dépassait pas un certain montant mais en fonction de normes d'encadrement par du personnel qualifié.

134 Garde payante qui s'effectuait au domicile d'une nourrice.

135 P. Humblet, Analyse et évaluation de la mise en œuvre du programme de l'Oeuvre Nationale de l'Enfance pour les milieux d'accueil de jeunes enfants. Université Libre de Bruxelles, année académique 1997-1998.





La fonction sociale des milieux d'accueil s'inscrit alors dans une perspective d'égalité des chances entre les hommes et les femmes sur le marché de l'emploi. L'évolution quantitative (en quelques années le nombre de places offertes va doubler) se conjugue avec une évolution qualitative qui fait écho aux préoccupations des parents et des professionnels du secteur. C'est le "printemps des crèches" comme on l'a parfois appelé.¹³⁶

En Communauté française, il faudra néanmoins encore attendre les années nonante pour que les milieux d'accueil ne soient plus seulement perçus en termes de risques pour l'enfant et que leur fonction éducative soit mieux reconnue. Il faut dire que la vision positive de l'accueil était loin d'être unanimement partagée et que les débats qui opposèrent les partisans et les adversaires de la femme au foyer furent assez virulents comme le furent d'ailleurs les discussions autour des modèles de garde à domicile ou en collectivité. Après 1990, on va s'orienter vers une politique de promotion de la qualité de l'accueil dont l'une des manifestations est l'adoption en 1999 du Code de qualité.

Ce secteur a connu un nouvel élan marqué par une diversification de l'offre au début des années nonante sous la pression des partenaires sociaux et de l'ensemble de la société civile. De nouvelles formules se sont développées dans le cadre des mesures de conciliation entre la vie familiale et professionnelle. Ces nouvelles formules devaient rencontrer les besoins de disponibilité de la main d'œuvre et de flexibilité du travail. Il s'agit en particulier de l'accueil extra-scolaire pour les enfants à partir de deux ans et demi, de l'accueil en urgence des enfants dont les parents s'inscrivent dans un processus d'insertion professionnelle, de l'accueil d'enfants malades à domicile, de l'accueil à horaire décalé.

Malgré les efforts consentis, il y a encore une pénurie de places dans le secteur en particulier pour l'accueil des enfants de moins de trois ans. Celle-ci n'est pas une caractéristique de notre Communauté française; on peut dire, qu'à l'exception de certains pays nordiques (Suède, Norvège, Danemark), le manque de places est généralisé et qu'il reflète probablement encore une certaine ambivalence de notre société par rapport au travail des femmes. Les parents doivent alors solliciter l'entourage familial, se débrouiller ou (les mères le plus souvent) choisir une interruption de carrière ou encore prendre un congé parental.

Enfin la pénurie de places d'accueil pèse davantage sur les milieux sociaux défavorisés. Aujourd'hui, bénéficier d'une place d'accueil dès la reprise du travail, sans passer d'abord par différentes solutions de garde (famille, gardienne ou maison d'enfants privé), constitue un privilège.

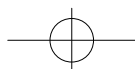
De façon schématique, on relèvera différents facteurs signant l'inégalité quant à l'accessibilité des services:

- Les régions économiquement les moins développées sont également celles qui sont le moins bien équipées sur le plan de l'accueil. Ainsi, la province de Liège et celle du Hainaut qui accusent les plus hauts taux de chômage possèdent aussi les taux de couverture d'accueil inférieurs à la moyenne de la Communauté française.¹³⁷

A Bruxelles, l'Observatoire de l'Accompagnement du Jeune Enfant (dépendant de la Cocof) note que la moitié du déficit estimé de places se concentre dans trois com-

¹³⁶ L. Mozère, le printemps des crèches. Histoire et analyse d'un mouvement. Paris, l'Harmattan, 1992.

¹³⁷ Rapport d'activités 2000, ONE



munes. Ce sont les zones les plus défavorisées qui sont aussi les moins bien équipées sur le plan de l'accueil.¹³⁸ Ceci s'explique notamment par le fait que l'offre de places s'est localisée dans les régions où l'activité féminine était la plus abondante.

- Les travailleurs les plus stables sur le marché de l'emploi et les ménages à double carrière ont plus de chances de trouver une place d'accueil que les travailleurs précaires et à fortiori que les parents demandeurs d'emploi surtout en période de pénurie. Aujourd'hui les milieux d'accueil "classiques" - crèches, maisons communales d'accueil (MCAE), gardiennes, maisons d'enfants - sont principalement fréquentés par les enfants de familles insérées dans le monde du travail et donc relativement favorisées.
- Les enfants appartenant à des familles d'immigration récente sont peu présents dans les milieux d'accueil.
- L'inégalité entre les usagers potentiels renvoie également aux inégalités en matière d'accès à l'emploi. Même si le travail des mères s'impose comme une réalité massive voire irréductible: de nos jours parmi les femmes âgées de 25 ans à 29 ans, soit la période de l'âge moyen des femmes au moment de la naissance du premier enfant, plus de 70 % des femmes exercent une activité professionnelle. Cependant, la pro-pension à conjuguer travail et maternité est encore fortement influencée par le niveau de qualification. Ainsi aujourd'hui les femmes les plus qualifiées sont aussi celles qui interrompent le moins leur carrière professionnelle malgré la présence d'enfants en bas-âge. De ce point de vue, on voit les tendances historiques s'inverser: le travail des femmes mariées va s'accroître et ce sont surtout les femmes les moins qualifiées qui ont tendance à se retirer du marché de l'emploi.

On constate que le repli sur le foyer au moment de la naissance des enfants repose à la fois sur des facteurs subjectifs (le choix de rester à la maison pour s'occuper des enfants) et sur des facteurs objectifs tels que la précarité des contrats d'emploi, la difficulté de retrouver un emploi ou une place d'accueil, le coût de l'accueil comparé aux revenus professionnels perçus, etc. En réalité, dans ce domaine, les facteurs objectifs et subjectifs s'entremêlent.

La pression de la société civile pour développer l'offre de milieux d'accueil, exercée à travers les mouvements familiaux, féminins et les syndicats, doit rester constante car il est clair que l'accessibilité à un accueil de qualité reste une préoccupation majeure.

En effet, la disponibilité de places d'accueil à des prix abordables s'inscrit dans une perspective d'égalité des chances entre les hommes et les femmes mais aussi d'égalité entre les citoyens.

Et de ce point de vue, on peut dire qu'il y a un fort consensus en Communauté française pour considérer que l'accueil ne doit pas être réservé aux enfants dont les parents travaillent et pour estimer que l'équité (l'accessibilité sociale, économique, culturelle et géographique à toutes les familles) du secteur de l'accueil constitue un des critères

138 Grandir à Bruxelles, Cahiers de l'Observatoire de l'Enfant, n°1, Hiver 1995.

d'appréciation de la qualité du secteur.

Cette revendication d'un accueil universel a été affirmée avec force dans le cadre de la Charte Petite enfance (en 1991); elle figure d'ailleurs en préambule à la législation de 1993 sur les milieux d'accueil subventionnés. Néanmoins le droit à l'accueil en tant que tel ne figure pas encore dans la législation.

Et si les pouvoirs publics veulent mener une politique d'accessibilité de l'accueil il faut une politique volontariste qui renverse le mouvement "naturel" d'implantation des services. L'ONE a tenté de développer une programmation des places d'accueil sur la base de critères de discriminations sociales positives et a instauré un mécanisme de rétrocession d'une partie des recettes parentales à l'O.N.E. lorsque celles-ci dépassent un montant plafond. Malheureusement les difficultés budgétaires n'ont pas permis d'ouvrir suffisamment de places dans ce cadre et on est loin d'une véritable péréquation des recettes.

La mobilisation du secteur a contribué à maintenir une relative accessibilité économique et sociale du système de même qu'à ménager des possibilités d'accueillir des enfants de familles fragilisées, en détresse matérielle, sociale et ou physique.

Ainsi, malgré les difficultés que rencontrait la Communauté française la proportion de places financées par les pouvoirs publics s'est renforcée entre 1970 et 1999. Au début des années septante plus de la moitié des places d'accueil étaient des places privées; en 2000, les places financées par l'O.N.E. représentent trois quart des places d'accueil des enfants de moins de 3 ans.¹³⁹ Or, dans ce type d'accueil la participation financière des parents est proportionnelle à leurs revenus. Par ailleurs, si l'on a cédé à la tentation (qui s'observe dans de nombreux pays) de créer des places supplémentaires dans des formules d'accueil de type familial parce que ces dernières sont moins coûteuses pour les pouvoirs publics (compte tenu de l'absence de statut professionnel des gardiennes) on l'a fait dans des proportions moindres que ce qui a été observé dans d'autres pays et en Flandre. Le financement des milieux d'accueil par les pouvoirs publics s'inscrit dans une visée démocratique à savoir: offrir à tous les enfants des chances égales de bénéficier ensemble d'un environnement stimulant et adapté à leur âge.

Par ailleurs, dire que l'accueil doit être considéré comme un droit de l'enfant ne signifie pas qu'il faut promouvoir une couverture de l'accueil égale à 100 %. En effet, des formules d'accueil rencontrant les besoins et les modalités de socialisation des jeunes enfants ne sont pas nécessairement des solutions d'accueil cinq jours sur cinq. Elles peuvent aussi être des formules souples de fréquentation partielle dans des structures d'accueil à vocation sociale ou des lieux-passerelle entre la famille et l'école maternelle, comme les milieux d'accueil parents-enfants par exemple.

Enfin, il convient aussi d'envisager l'ensemble de la problématique de l'éducation des jeunes enfants et de la conciliation famille-travail. Notamment il serait nécessaire de réexaminer la durée du congé de maternité qui en Belgique est relativement court (15 semaines) comparé à celui des autres pays. De même il conviendra, sur le plan de la qualité de l'accueil, d'être vigilant: résister à des logiques qui répondent aux exigences de flexibilité du travail imposée par le système économique et qui peuvent être en contradiction avec les besoins des enfants.

De ce point de vue, nous entendons maintenir voire revendiquer ce que l'on pourrait appeler un droit à l'enfance, c'est-à-dire un droit à apprendre à son rythme, un droit à

139 Rapport d'activités 2000 . ONE p 83.

l'expression autonome, à la créativité et au temps libre, un droit à être respecté dans sa spécificité.¹⁴⁰

La place des parents

Comme en témoigne l'examen thématique de la politique de garde et d'éducation des jeunes enfants entrepris par l'OCDE en 1999 dans 12 pays, dans la plupart des cas l'engagement des parents par rapport à l'accueil et à l'éducation en dehors du milieu familial est reconnu comme fondamental mais reste marginal, en particulier leur participation aux différentes formes de gestion des institutions éducatives¹⁴¹. Certes, ce phénomène doit être mis en relation avec le manque de temps dont disposent les jeunes parents travailleurs. Pour ce qui concerne l'accueil, il est également lié à la période relativement courte que représente le passage des enfants dans les milieux d'accueil.

Il faut néanmoins souligner que la question de la diversité des instances éducatives autrement dit, le partage des responsabilités entre les familles et la collectivité, fait toujours l'objet de tensions en sens divers. Même les femmes qui travaillent sont encore largement tiraillées entre le familialisme qui les cloue à la maison et le féminisme qui les pousse à s'investir à l'extérieur de la maison.¹⁴² La fréquentation des milieux d'accueil même si elle s'est généralisée demeure une question délicate qui symbolise quotidiennement le fait que la famille n'est pas suffisante pour l'enfant. Et lorsque le travail maternel est absent ou irrégulier la fréquentation d'un lieu d'accueil est souvent connotée négativement.

Or, l'histoire nous rappelle que les parents ont rarement éduqué seuls leurs enfants et qu'ils ont été aidés dans cette tâche par les frères et sœurs plus âgés, par la famille élargie et par le voisinage. Il n'était pas rare d'envoyer les jeunes adolescents loin de chez eux apprendre un métier mais également parfaire leur éducation en dehors de la famille. C'est seulement durant une période de l'histoire récente (entre 1930 et 1970) que les jeunes enfants (et pas tous) ont été élevés dans le cadre d'une famille restreinte.¹⁴³ Aujourd'hui encore dans de nombreuses civilisations, la fonction parentale s'exerce plus collectivement.

La famille contemporaine a connu de profondes transformations depuis la fin des années soixante. Si l'on en a d'abord retenu les notions d'éclatement des cadres traditionnels, (ruptures, cohabitations, monoparentalité) et de multiplication des modèles parentaux,

140 La politique d'éducation et de garde des jeunes enfants en Communauté française de Belgique. Rapport présenté en vue de l'examen thématique du Comité éducation de l'OCDE. Ministère de la Communauté française, 2001.

141 Petite Enfance, grands défis. Rapport comparatif. OCDE, 2001.

142 J. Commaille, Les stratégies des femmes. Paris, La Découverte, 1992.

143 M. Ségalen Sociologie de la famille. Paris, Armand Colin, 1993.



avec le recul, on constate que la famille n'a pas disparu mais que son rôle s'est profondément modifié.

Que retenir de l'évolution des familles? Dans le cadre qui nous occupe à savoir les relations entre les parents et les autres instances d'éducation des enfants on retiendra en particulier que la fonction éducative familiale ne s'est pas rétrécie, mais qu'elle s'est multipliée, diversifiée, complexifiée¹⁴⁴ et que les ressources qui doivent être mobilisées par les parents doivent sans cesse évoluer. Ainsi, l'école, par exemple, serait, comme on l'a parfois exprimé, entrée en force dans les familles¹⁴⁵ et l'importance accordée à la qualification et aux diplômes exige de la part des parents des investissements importants et à long terme.

Ce qui est caractéristique de notre époque c'est le rôle de partenariat qui doit s'instaurer entre les familles et les divers services (de soins et d'éducation) auxquels elles peuvent faire appel tout au long de leur existence en fonction des circonstances et des besoins. Mais l'intervention de l'État ne résout pas la question de l'égalité des chances en fonction du milieu social. On peut dire que celle-ci secoue l'école depuis plus de quarante ans et nous ramène à un constat irritant pour une société ayant un idéal démocratique: celui d'une inégalité massive et régulière.¹⁴⁶ L'échec scolaire et la reproduction des inégalités secouent l'école mais aussi les milieux d'accueil. Ainsi, la question de l'accessibilité sociale des places se pose avec une réelle pertinence et malgré le développement du secteur toutes les familles ne sont pas sur un pied d'égalité.

Les familles sont à la fois de plus en plus sollicitées et toujours insuffisamment aidées. Lorsqu'un problème se manifeste (l'échec scolaire, la violence à l'école, le manque de places disponibles) elles sont rendues responsables de ce qui ne va pas. De ce point de vue il n'est pas inutile de rappeler que les difficultés que rencontrent les politiques publiques sont essentiellement d'origine exogènes c'est à dire liées à un contexte économique en perpétuelle mutation et exigeant des performances individuelles toujours plus grandes. La pression sociale (exercée par les entreprises et l'école) impose des performances et des facultés d'adaptation de plus en plus précoces. En matière d'évaluation de la qualité de l'accueil, résister à cette pression serait: privilégier l'observation des enfants dans leur quotidien (chercher à connaître ses forces, ses difficultés, ses joies, ses intérêts,...) plutôt qu'évaluer les performances des enfants, ce qui peut être stigmatisant.¹⁴⁷

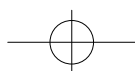
On parle volontiers de parents démissionnaires mais ne vaudrait-il pas mieux parler de parents démunis, désemparés ou encore de parents démissionnés par la société ou les professionnels et qui ne peuvent plus - provisoirement ou définitivement - offrir à leurs enfants les conditions de stabilité, d'éducation ou de sécurité suffisantes?¹⁴⁸ Il convient de redéfinir les rôles respectifs et complémentaires des parents, de la société civile et de l'État dans l'éducation et la prise en charge du développement de tous les enfants.

144 M. Ségalen, op.cit .

145 R. Boyer et C. Coridian, L'école est entrée en force dans la famille, in Autrement, La famille malgré tout, 1996.

146 On peut citer le dernier ouvrage d'Anne Van Haecht, L'école des inégalités, Essai sur les politiques publiques d'éducation. Mons, Talus d'approche, Libre Choix 14, 2001.

147 Petite Enfance, grands défis. Rapport comparatif. OCDE, 2001.





On insiste beaucoup aujourd'hui dans le cadre des politiques sociales "actives" sur le rôle des parents qui sont les premiers éducateurs naturels des enfants. Ils doivent être reconnus et valorisés dans leurs compétences. Néanmoins, une ambiguïté doit être levée: cette sollicitude à l'égard des parents ne doit contribuer à masquer un désengagement de l'Etat qui relègue vers les familles et les collectivités locales une série de fonctions. Par ailleurs, il n'est pas nécessaire d'imposer aux parents un type de participation (telle que la participation à la gestion des services par exemple) qui ne répondrait ni à leur culture, ni à leur mode de vie. Ce qui est essentiel c'est de favoriser les échanges à propos de leur enfant afin que les éducateurs le connaissent mieux, connaissent mieux son milieu de vie et aussi que les parents sachent ce que leur petit vit dans le milieu d'accueil. D'autre part, il est nécessaire que les parents puissent prendre connaissance des principes éducatifs qui y sont développés comme cela est prévu par exemple dans le code de qualité. Il convient sans doute de rappeler que la participation des parents à la gestion des services telles qu'elle s'est développée dans d'autres contextes (en France et en Italie notamment) a fait l'objet de nombreuses discussions et réflexions critiques. D'une part, souvent elle ne mobilise qu'une frange de la population (les classes moyennes salariées) et, par ailleurs elle (est) peut être source de conflit de compétences.

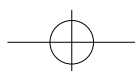
La double, voire la triple socialisation des enfants - c'est-à-dire des enfants élevés simultanément dans plusieurs milieux de vie - est de plus en plus massive et précoce; il importe qu'entre ces différents lieux existe une cohérence éducative.

Il faut reconnaître qu'entre les parents et les milieux d'accueil, la culture et les styles éducatifs peuvent varier. En effet, même s'il existe des tendances à l'homogénéisation des conduites éducatives, celles-ci sont encore modulées en fonction de l'origine sociale des parents, de leur niveau d'instruction, de leur appartenance professionnelle et du type de famille. Cela est vrai par exemple pour tout ce qui concerne les rapports à l'autorité: les classes moyennes auront tendance à valoriser la négociation, alors que les classes populaires exigeront plus d'autorité à l'égard des enfants. Néanmoins les différences culturelles et les variétés de styles éducatifs auxquels il est soumis ne sont pas automatiquement sources de difficultés pour l'enfant. En effet, l'expérience montre que l'enfant peut faire la distinction entre ce qu'il vit chez lui et ce qu'il vit dans d'autres lieux d'accueil et qu'il peut intégrer ces différences. À condition, cependant, qu'existe de part et d'autre une reconnaissance, une légitimité. "Les problèmes dans le développement infantile se produisent lorsque entre les différents groupes d'appui il n'y a rien pour favoriser les ouvertures, c'est-à-dire lorsqu'il n'y a rien pour prendre en compte l'appartenance des protagonistes à différents mondes culturels. Ce manque d'articulation et cette absence d'espaces médiateurs grèvent la manière dont la famille peut se situer par rapport à l'institution" (Jaitin, 1993)¹⁴⁹.

S'occuper d'un enfant qui n'est pas le sien nécessite beaucoup de doigté et de professionnalisme. Pour construire un partenariat positif il faut que professionnels et parents

148 Fonds Houtman, Plaidoyer pour l'enfant. Bruxelles: De Boeck, 2000, p 19.

149 R. Jaitin, Le pacte empoisonné entre la famille et la crèche, ou comment améliorer les échanges entre les différents groupes d'appui du bébé. In Dialogue, 120, Paris, 1993.





soient reconnus et valorisés dans leurs rôles complémentaires.

Ce qui est important pour les enfants, ce n'est pas que le milieu d'accueil reproduise la vie à la maison, mais que leurs parents soient reconnus dans leurs compétences et que les petits retrouvent dans un contexte différent du leur ce qui les rassure. C'est fort de cette sécurité, qu'ils pourront aller à la découverte d'autres façons de faire et y évoluer harmonieusement. Le milieu d'accueil pourra alors jouer son rôle d'ouverture, d'enrichissement.

On peut dire des milieux d'accueil ce que le sociologue français Alain Touraine dit à propos de l'école: à savoir qu'ils ne font pas que reproduire la société,¹⁵⁰ qu'ils sont actifs et donc susceptibles de créer ou de diminuer les inégalités sociales.

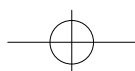
L'intégration sociale et le soutien à la parentalité

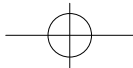
Dans le cadre de ce travail, une autre option a été privilégiée: celle de l'intégration maximale de réponses à des besoins spécifiques dans des structures ouvertes à tous les enfants.

La fréquentation des milieux d'accueil peut rompre l'isolement social dans lequel se débattent de nombreuses familles avec de jeunes enfants. Des parents même s'ils ne travaillent pas peuvent se sentir débordés par la gestion des problèmes quotidiens et vouloir un peu souffler. A côté de leurs rôles de garde et d'éducation des jeunes enfants, les milieux d'accueil peuvent assumer un rôle d'intégration sociale. Par ailleurs, on sait que la continuité crèche-école favorise les apprentissages cognitifs des enfants de milieux sociaux peu scolarisés. Enfin, pour les enfants présentant une fragilité sur le plan physique ou social, la fréquentation d'une crèche "ouverte à tous" peut offrir une expérience positive de socialisation. Et pour les milieux d'accueil, accueillir un enfant "différent" peut aussi, à certaines conditions, constituer une aventure stimulante. Concernant la fonction d'intégration sociale les expériences les plus pertinentes sont généralement bien implantées dans l'environnement local et la coordination des services permet de répondre à l'ensemble de besoins des enfants et de leurs parents. Ces expériences se fondent sur un projet car il est clair que si le besoin existe, celui-ci ne s'exprime pas sous la forme d'une demande d'ouverture de places d'accueil. Ainsi, dans les familles sous prolétaires, la fréquentation d'un milieu d'accueil ne s'intègre pas dans le projet familial. Or, pour ces enfants l'entrée à l'école maternelle représente une étape souvent difficile à franchir et ils sont défavorisés par rapport aux enfants préalablement socialisés dans une structure d'accueil et ayant pu bénéficier d'activités d'éveil.

Les expériences d'échanges de savoir-faire entre parents, (les groupes de parole) ou de rencontres entre parents et professionnels et d'organisation d'activités de parents avec leurs enfants menées auprès de familles fragilisées témoignent de ce qu'il est possible de soutenir les parents même lorsque ceux-ci sont en situation de grande vulnérabilité. Ces actions plus collectives, visent à briser l'isolement familial et à réinscrire la famille dans

150 A. Touraine, "Le bilan du siècle", Le Monde de l'éducation, Numéro spécial, Juillet-Août 2000





la société de façon non stigmatisante¹⁵¹. De ce point de vue, la fréquentation d'un lieu d'accueil par les enfants constitue souvent pour les parents eux-mêmes une passerelle vers d'autres formes de participation sociale.

Par ailleurs, pour des raisons diverses, le plus souvent cumulées, certains parents ne sont pas en mesure durant une période plus ou moins longue de prendre soin de leurs enfants. Il faut alors se tourner vers des formules de placement (accueil nuit et jour). La tendance dominante consiste aujourd'hui à privilégier les placements de courte durée et de miser sur les parents. La formule la plus récente est celle que l'on pourrait appeler "pouponnière de rue". Comme son nom l'indique elle se veut proche de la population, intégrée au tissu local et elle propose des solutions d'hébergement de courte durée accompagnées d'un soutien parental de proximité. Elle est particulièrement bien indiquée dans les cas où les parents connaissent des crises passagères et/ou dans les cas où il n'y a pas de carences parentales lourdes.

Néanmoins, dans des situations extrêmes lorsque l'éloignement de l'enfant par rapport à sa famille pour une période plus ou moins prolongée est indispensable, la "pouponnière à but thérapeutique" reste la seule formule possible. Il faut alors tout mettre en œuvre pour que "le placement en tant que lieu thérapeutique ait un sens pour l'enfant et ses parents."¹⁵² Seul un travail pluridisciplinaire et multidimensionnel peut contribuer à faire de cette étape, une étape constructive pour l'enfant et pour ses parents. Les prises en charges thérapeutiques spécialisées pourront alors s'inscrire complémentairement à la "thérapie quotidienne" vécue par les enfants dans l'institution si celle-ci met tout en œuvre pour leur assurer au quotidien bien-être et développement.¹⁵³

L'expérience menée en France dans le cadre de l'Opération Pouponnière, sous l'impulsion notamment de Geneviève Appell indique qu'il faut éviter de raisonner selon un schéma unique du "tout à la famille" ou du tout en "institution" et que le placement en institution reste une solution à envisager comme formule transitoire.

Toutes ces questions renvoient à une analyse plus sociologique du système d'accueil qui dépasse le cadre de ce travail. Serait aussi à intégrer, une étude des questions relatives au statut et à la formation des professionnels du secteur. Ceux qui le souhaitent, trouveront un éclairage intéressant dans le rapport fourni par notre Communauté française à l'occasion de l'examen thématique de la politique d'éducation et de garde des jeunes enfants qui vient d'être publié.¹⁵⁴

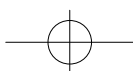
La dimension sociale est présente dans notre réflexion mais en creux pourrait-on dire. Ainsi, les difficultés des professionnel (le)s du secteur (formation, stabilité d'emploi, etc.) ne sont pas évacuées mais analysées au départ des problématiques qu'ils vivent au quotidien dans leurs relations avec les enfants.

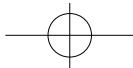
151 Ecole des parents et des éducateurs, Revue de la petite enfance et de l'intégration, "Lien familial et lien social" N°35, 2000.

152 G. Appell et A. Tardos (Sous la direction de) Prendre soin d'un jeune enfant. De l'empathie aux soins thérapeutiques. Ramonville, ERES, 1998.

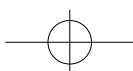
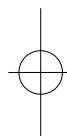
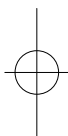
153 M.L. Carels et G. Manni (Eds), Grandir malgré tout. Bruxelles, Fonds Houtman, 1996.

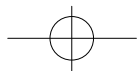
154 La politique d'éducation et de garde des jeunes enfants en Communauté française de Belgique. Rapport présenté en vue de l'examen thématique du Comité éducation de l'OCDE. Ministère de la Communauté française, 2001.



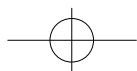
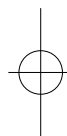
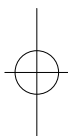


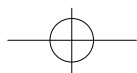
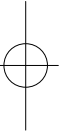
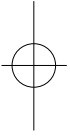
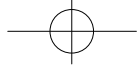
Enfin, en ce qui concerne la problématique de la diversité des cultures, notre approche privilégie une option "universaliste" qui met l'accent sur la richesse des échanges entre les groupes sociaux et entre les enfants différents. Une des options fondamentales que nous avons privilégié dans l'approche de la prise en compte de la différence c'est de la considérer comme l'une des modalités de l'individualisation. Accueillir les enfants, quel que soit le type de milieu d'accueil, c'est considérer chaque enfant comme une personne unique, apprendre à le connaître dans ses particularités et ajuster son comportement en fonction de ses caractéristiques, de ses forces et de ses éventuelles fragilités. De la même manière les parents sont d'abord considérés comme des parents, avec leurs appartenances culturelles, leurs registres particuliers et leurs difficultés de vie éventuelles. Cette option humaniste s'éloigne d'une position relativiste qui met l'accent sur la spécificité pour lui préférer la conviction d'une fondamentale identité; et cette option implique le développement d'une véritable culture pour l'enfance.

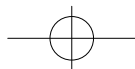




CONCLUSION







CONCLUSION

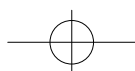
Cet ouvrage est né d'un défi: réunir au sein d'un groupe de travail des professionnels de formations, d'horizons et de courants de pensée différents et multiples, et leur confier l'élaboration et l'écriture collectives des options psychopédagogiques de base pour l'accueil de jeunes enfants en dehors du milieu familial. L'aboutissement de ce travail devait constituer un outil spécifique à la Communauté française.

Notre groupe de travail a relevé le défi. Mobilisés par un souci partagé - la nécessité de dégager et d'explicitier le sens que les moments d'accueil peuvent représenter pour les enfants -, les différents auteurs ont abouti à un consensus. Plaçant délibérément l'enfant au cœur de nos réflexions, nous avons esquissé la carte des conditions de base qui concourent à son élaboration psychique dans cette situation particulière - ni simple, ni anodine - que constitue l'accueil extra-familial. Dans cette perspective, une question centrale a guidé nos travaux: celle des moyens que devraient déployer les différents acteurs (parents, professionnels et décideurs) pour assurer la sécurité de base des enfants.

Pour rencontrer cette sécurité de base, dans le contexte qui est le nôtre - en particulier l'entrée précoce des enfants dans les milieux d'accueil - trois éléments clés, bases de la réflexion et de la construction des pratiques d'accueil, ont ainsi été dégagés:

- les liens: ceux qui se tissent entre enfants et accueillantes, entre les accueillantes et les parents;
- la socialisation: tout ce qui concerne la mise en place et l'appropriation des règles et limites nécessaires à la vie en société, mais aussi l'accès à la culture (valeurs, habitudes) et les relations entre pairs;
- l'activité dans ses différentes composantes: expression, développement cognitif, construction du self.

Ces trois thèmes, au cœur de la vie et du développement des enfants, mobilisent les questions et les inquiétudes des parents et interpellent les équipes et leurs responsables dans leurs pratiques et leurs décisions. Ils constituent, aux yeux du groupe de travail, les pierres angulaires de la construction d'un accueil susceptible d'assurer le bien-être et l'épanouissement des enfants; ils contribuent à soutenir le rôle parental des hommes et des femmes qui confient leur petit, et à rencontrer le développement professionnel des accueillantes. Les liens, la socialisation et l'activité constituent ainsi les principaux axes autour desquels se déploient la réflexion orientant principes éducatifs et principes d'action, décisions organisationnelles, pratiques des équipes et des accueillantes.





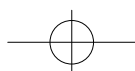
Loin de constituer un "livre de recettes" offrant des réponses figées une fois pour toutes, l'écrit que nous proposons se veut un outil d'interpellation, suscitant le débat et l'élaboration d'une pratique toujours plus réfléchie.

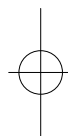
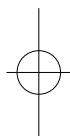
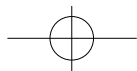
Des questions difficiles et complexes y sont abordées, et notamment celle de la séparation précoce. Question dérangeante? Il y a trente ans, l'évoquer signifiait ouvrir le débat sur la légitimité du travail des femmes et laissait le champ libre aux courants conservateurs militant pour le retour de la femme au foyer. Aujourd'hui, elle croise le chemin d'une tout autre dimension, celle de la "flexibilité" du système de garde: une accessibilité voulue et pensée pour répondre aux exigences des forces économiques qui requièrent une main d'œuvre aisément mobilisable, hautement disponible et flexible. Question dérangeante, en effet! Traiter la problématique de la séparation, s'inquiéter de la sécurité de base des petits, c'est interpeller chacun - politiques et administratifs, acteurs sociaux, professionnels - dans ses responsabilités de mise en œuvre d'une politique d'accueil de l'enfance digne de ce nom.

En ce qui concerne les accueillantes, cette réflexion participe de la démarche de construction d'un projet éducatif qui articule valeurs et sens de l'action, qui définit et permet de mettre en œuvre un ensemble de pratiques au bénéfice des enfants. Pour que de tels projets éducatifs puissent être élaborés, un certain nombre de conditions doivent être rencontrées:

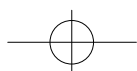
- une organisation réfléchie des espaces, du temps, du travail, du fonctionnement et de la composition des équipes qui assure stabilité et continuité auprès des enfants;
- l'existence de ressources culturelles pour l'exercice de la profession (type et niveau de formation initiale, formation continue, échanges et travail inter équipes...);
- la définition de conditions politico-administratives (statut des professionnels, moyens financiers, exigences claires, accompagnement...).

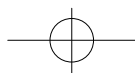
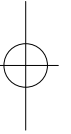
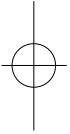
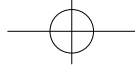
Pour commencer à agir, nul besoin d'attendre que toutes ces conditions - et d'autres, qui viendront les compléter - soient réunies. Certaines seront construites, réfléchies et ordonnées par chaque équipe dans la cohérence de son projet éducatif. Une certitude: chacun peut, à son niveau, mobiliser des moyens de réflexion et d'action capables d'affronter la complexité de l'accueil.





BIBLIOGRAPHIE





CLASSEMENT ALPHABÉTIQUE

- Accueil de l'enfant à la Ligue des Familles. Pour une société enfants admis. Bruxelles: Ligue des Familles, juin 1997.
- Accueil extra-scolaire. Une nouvelle approche. Guide pour un accueil centré sur l'enfant. Bruxelles : Co-production Ministère de l'Emploi et du Travail (Secrétariat de la Commission du Travail des Femmes) et Ministère des Affaires sociales et de la Santé (Communauté française), 1993.
- A.C.E.P.P., Ouvertures. Guide méthodologique de la pratique professionnelle en structures Petite Enfance ouvertes à la diversité sociale, économique et culturelle. Paris, 1998.
- Anzieu, D., Bowlby, J. et al., L'attachement. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1974.
- Appell, G., Le bébé seul. In Devenir, déc. 1990, n°4, 104-113.
- Appell, G., Du groupe, lieu de solitude et violence, au groupe, lieu de communication harmonieuse. In Dialogue, 2e trim. 1993, 76-82.
- Appell, G., David, M. et de Truchis, C., Enfants confiés. Accueil de jour pour les jeunes enfants. Le placement des jeunes enfants. Panorama général. In M. Manciaux, S. Lebovici, O. Jeanneret, E.A. Sand, S. Tomkiewicz, L'enfant et sa santé. Aspects épidémiologiques, biologiques, psychologiques et sociaux. Paris: Doin, 1987.
- Appell, G. et Tardos, A. (sous la direction de), Prendre soin d'un jeune enfant. De l'empathie aux soins thérapeutiques. Ramonville: ERES, 1998.
- A.R.E.S.E.R., Quelques diagnostics et remèdes urgents pour une université en péril. Paris: Ed. Liber-Raisons d'Agir, 1997.
- Athanassiou, C. et Jovet, A., L'enfant et la crèche. Lyon: Ed. Césura, 1995.
- Balaguer, I, Penn, H., La qualité dans les services d'attention à l'enfance. Document introductif au séminaire sur la qualité, organisé par le Réseau européen des modes de garde (CCE) à Barcelone, mai 1990.
- Ballenger, L et Pigallet, P., Dictionnaire de la formation et du développement personnel. Paris: ESE, 1996.
- Beaufays, I et Truiller, V. (Eds), L'enfant, avenir des droits de l'homme. Liège: Faculté de Droit, Service de Science Politique de l'Université, 1996.
- Ben Soussan, P., Parents et bébés séparés. Paris: Ed. Syros, 1996.
- Ben Soussan, P et al., Le bébé d'hier, d'aujourd'hui, de demain et de toujours. Ramonville: ERES, Coll. Mille et un bébé, 1997.
- Ben Soussan, P et al., La culture des bébés. Ramonville: ERES, Coll. Mille et un bébé, 1997.
- Berger M., L'enfant et la souffrance de la séparation. Paris: Dunod, 1997.
- Bideaud, J., Houdé, O. et Pedinielli, J.L., L'homme en développement. Vendôme: P.U.F., 1997.
- Bonnafe, M., Les livres, c'est bon pour les bébés. Paris: Calmann-Levy, 1994.
- Bonnetti, Fraisse, de Gaulejac, De l'assistance publique aux assistantes maternelles. Paris: Germinal, 1981.
- Bosse-Platière, S., Les maternités professionnelles. Paris: P.U.F., 1983.
- Bosse-Platière, S., Dethier, A., Fleury, C., Loutre-Du Pasquier, N., Accueillir les jeunes enfants. Quelle professionnalisation? Romainville St Agne: Ed. ERES, 1995.
- Boyer, R. et Coridian, C., L'école est entrée en force dans la famille. In Autrement, La famille malgré tout, 1996.

- Bradley, B., Des regards sur l'enfance. Paris : ESHEL, 1991.
- Brazelton, T. et al., La dynamique du nourrisson. Paris: E.S.F., 1982.
- Brazelton, T. et al., Que sont les bébés devenus? Ramonville: ERES, Coll. Mille et un bébé, 1997.
- Brazelton, T.B. et Cramer, B.G., Les premiers liens: l'attachement parents-bébé vu par un pédiatre et par un psychiatre. Paris: Stock, 1991.
- Breaute, M. et Rayna, S., Jouer et connaître chez les tout-petits. Des pratiques éducatives nouvelles pour la petite enfance. Paris: INRP, 1995.
- Carels, M.-L., Manni, G., Mengels, A.-M., Paulet, E., La crèche un lieu éducatif pour les petits. Une enquête auprès des parents. Des pistes de réflexion. Liège: Service de Pédagogie générale de l'Université, 1985.
- Carels, M.-L. et Manni, G. (Eds), Grandir malgré tout, L'éducation en institution de jeunes enfants séparés de leur famille, un défi à relever. Bruxelles: Fonds Houtman, 1996.
- Carels, M.-L. et Manni, G., La sensibilisation à la valeur des soins au quotidien dans les institutions: richesses et difficultés. In Appell, G. et Tardos, A. (sous la direction de), Prendre soin d'un jeune enfant. De l'empathie aux soins thérapeutiques. Ramonville St Agne: Erès, 1998.
- Carels, M.-L., Manni, G., Penoy, D., Des conditions de base pour assurer la stabilité et la continuité des interactions adulte-enfant. Liège: Service de Pédagogie générale et de l'Enseignement préscolaire de l'Université, 1995.
- Carels, M.-L., Geleyn, C., Sand, M., Synthèse des recherches sur la qualité de l'accueil. Un premier tour d'horizon. Bruxelles: Fonds Houtman (Recherche sur le Conseil pédagogique), 1997. Document ronéotypé.
- Cartron, A., Les relations entre les jeunes enfants, Revue Sciences Humaines, 65, octobre 1996.
- Charte de la petite enfance. Présentée par F. Guillaume, Ministre des Affaires sociales et de la Santé de la Communauté française de Belgique, octobre 1991.
- Choquet, M. et Lebovici, S., Travail des mères et mode de garde des bébés. In Psychiatrie du bébé, sous la direction de B. Cramer, Paris et Genève: Ed. ESHEL, 1988.
- Cibler la qualité dans les services d'accueil pour jeunes enfants. Réseau CCE des modes de garde d'enfants et d'autres mesures destinées à concilier les responsabilités professionnelles et familiales des hommes et des femmes, janvier 1996.
- Ciccone, A., L'éclosion de la vie psychique. In A. Ciccone, Y. Gauthier, B. Golse, D. Stern, Naissance et développement de la vie psychique. Paris: ERES, 1997, Coll. Mille et un bébés.
- Clarke-Stewart, A., Garde non parentale et développement. In B. Pierrehumbert et al., L'accueil du jeune enfant, politique et recherches dans les différents pays. Paris : ESF, 1992.
- Commaille, J., Les stratégies des femmes. Paris: La découverte, 1992.
- Courtois, A., L'entrée du bébé à la crèche, une histoire de famille de la situation dynamique à la situation à risque. Cahiers de Psychologie Clinique, n° 9, Ed. De Boeck Université, 1997.
- Crahay, M., Une école de qualité pour tous! Bruxelles: Labor, Coll. Quartier Libre, 1997.
- CRESAS, On n'apprend pas tout seul, Interactions sociales et construction du savoir: Paris: E.S.F., 1987.
- Danvers, E., 700 Mots -clefs pour l'éducation. Lille: P.U.L., 1992.
- David, M., 0 à 2 ans, vie affective, problèmes familiaux. Toulouse: Privat, 1960.

- David, M., 2 à 6 ans, vie affective, problèmes familiaux. Toulouse: Privat, 1960, 1986.
- David, M., La formation des assistantes maternelles. Paris: C.T.N.E.R.H.I., 1981.
- David, M., Le placement familial. De la pratique à la théorie. Paris: ESE, 1989.
- David, M., Réflexions sur les séparations dans la petite enfance. In P. Ben Soussan (sous la direction de), Parents et Bébés séparés. Paris: Syros, 1996.
- David, M., Conférence prononcée à l'occasion du cinquantenaire de l'Institut Pikler-Loczy, Budapest, 29/10/1996.
- David, M. (coordonné par), Le bébé, ses parents, leurs soignants. Ouvrage collectif, Spirale n° 5, Ramonville: Erès, 1997.
- David, M., La relation maternelle et la relation soignante. In Appell, G. et Tardos, A. (sous la direction de), Prendre soin d'un jeune enfant. De l'empathie aux soins thérapeutiques. Ramonville St Agne: Erès, 1998.
- David, M. et Appell, G., Loczy ou le maternage insolite. Paris: Ed. Scarabée, 1973.
- David, M., de Truchis, C., Accueil de jour pour les jeunes enfants. In M. Manciaux et al., L'enfant et sa santé: aspects épidémiologiques, biologiques, psychologiques et sociaux. Paris: Doin Editeurs, 1987.
- Déclaration mondiale sur l'Education pour tous. Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux. Conférence mondiale UNICEF-UNESCO-PNUD de Jomtien (Thaïlande), mars 1990.
- Dehelan, E., Szendi, L., Tardos, A., L'intégration des règles de vie par l'attitude des éducateurs, Revue V.E.N., juin 1986.
- Delassus, J.-M., La nature du bébé. Paris: Dunod, 1996).
- Dencik, L., Langsted, O., Sommer, D., Modern childhood in the nordic countries: material, social and cultural aspects. In B. Elgaard, O. Langsted, D. Sommer (Eds sc.), Research on socialization of young children in the nordic countries. Aarhus: Aarhus University Press, 1989.
- de Queiroz, J.-M., Les familles et l'école. In F. de Singly (Sous la direction de), La famille, l'état des savoirs, Paris, La Découverte, 1993.
- Dethier, A., Le projet éducatif: soutenir les relations et améliorer la qualité de l'accueil. In Bosse-Platière, S., Dethier, A., Fleury, C., Loutre, N., Accueillir les jeunes enfants. Quelle professionnalisation? Romainville St Agne: Ed. ERES, 1995.
- De Truchis-Leneveu, Ch., L'éveil de votre enfant. Pour un bébé actif et détendu. Paris: Ed. Albin Michel, coll. Bibliothèque de la famille, 1996.
- Doherty, G., Évaluer la qualité des services de garde à l'enfance. Féd. canad. des Services de garde à l'enfance. Page Web 1998.
- Dolto, E., Tout est langage. Vertiges-Carrière, 1987.
- Dolto, E., Les étapes majeures de l'enfance. Textes recueillis par Claude HAMOS, Articles et expériences. Paris: Gallimard, 1994.
- Dolto, E., Le sentiment de soi - aux sources de l'image du corps. Paris: Gallimard, 1997.
- Dugnat et al., M., Grossesse et naissance: le passage. Ramonville : ERES, Coll. Mille et un bébé, 1997.
- Ecole des parents et des éducateurs, Revue de la petite enfance et de l'intégration, "Lien familial et lien social" N° 35, 2000.
- Epstein, J., Radiguet, C., L'explorateur nu. S.I., Editions Universitaires, 1982.
- Falk, J., Importance et conditions fondamentales du caractère personnel des relations sociales entre enfants et adultes, Le Coq Héron, 1975, 53.
- Falk, J., Le fait conscient au lieu de l'instinctivité. Remplacement efficace de la relation

- mère-enfant dans les pouponnières. *Reprod. nut. dev.*, 1980, 20: 891-895.
- Falk, J. et Vincze, M., L'acquisition du contrôle sphinctérien, *Psychiatrie de l'enfant*, XXXIX, 2, 1996, 581-612.
 - Fougeyrollas-Schwebel, D., L'entraide familiale varie selon les milieux sociaux. In *Autrement, La famille malgré tout*, 1996.
 - Freud, A. et Burlingham, D., *Enfants sans famille*. Paris: PUF, 1949.
 - Furter, P., *Les espaces de la formation*. Lausanne: Presses Polytechniques romandes, 1983.
 - Giudetti, N., Lallemand, S., Morel, M.-E., *Enfances d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui*. Paris: Armand Colin, 1997.
 - Gli indicatori di qualità per l'asilo nido. Regione Toscana, Firenze, 1993.
 - Godard, E., *La famille une affaire de générations*. Paris: PUF 1992.
 - Golse, B. (coordonné par), *L'attention*. Ramonville: ERES, Spirale n° 9, 1998.
 - Grandir à Bruxelles, *Cahiers de l'Observatoire de l'enfant*, n° 1, Hiver 1995.
 - GRAPPE, *L'enfant est un objet*. Ramonville: ERES, 1998.
 - Grosjean, M., *Mères et enfants à la maternité*. Liège: Centurion, 1988.
 - Gueguen, C. et Leveau, H., 1993, *Rendez-vous à la crèche*. Toulouse: Ed. Privat, 1993.
 - Hardy, M., Royon, C., Breaute, M., *Pédagogie interactive et premiers apprentissages*. In S. Rayna, F. Laevers, M. Deleau (Eds sc.), *L'éducation préscolaire, quels objectifs pédagogiques?* Paris: Nathan INRP, 1996.
 - Humbert, E.G., *La dimension d'aimer*. Cahiers Jungiens de psychanalyse, 1994.
 - Humblet, P., Boutsem, M. et Mahoux, C., *Analyse de l'accessibilité structurelle et organisationnelle des milieux d'accueil subventionnés de la Communauté française*. Rapport de recherche. Université Libre de Bruxelles, 1993.
 - Humblet, P., *Analyse et évaluation de la mise en œuvre du programme de l'ONE pour les milieux d'accueil de jeunes enfants*. Thèse de doctorat, Université Libre de Bruxelles, année académique 1997-1998
 - Huvos, E., *Comment travaille une équipe hongroise*. In *Vers l'éducation nouvelle*, I, II, III. Paris, 1989.
 - Jaitin, R., *Le pacte empoisonné entre la famille et la crèche, ou comment améliorer les échanges entre les divers groupes d'appui du bébé*. In *Dialogue*, 120, Paris, 1993.
 - Jardin, E., *L'attention chez le jeune enfant*. In *L'attention*. Ramonville St Agne: Erès, Spirale n° 9, 1998.
 - Jardiné, M., *L'accueil des tout-petits*. Crèche, assistante maternelle, halte-garderie, école maternelle, en vacances. Paris: Retz, 1992.
 - Javeau, Cl., *Socialisation et conflit chez l'enfant*. In *Revue L'ENFANT (ONE)*, 6/1984, Dossier Agressivité et éducation.
 - Jaitin, R., *Le pacte empoisonné entre la famille et la crèche, ou comment améliorer les échanges entre les différents groupes d'appui du bébé*. In *Dialogue*, 120, Paris, 1993.
 - Kellerhals, J., Montandon, C., *Les styles éducatifs*. In F. de Singly, op. cit., 194-200.
 - *La politique d'éducation et de garde des jeunes enfants en Communauté française de Belgique*. Rapport présenté en vue de l'examen thématique du Comité éducation de l'OCDE. Ministère de la Communauté française, 2001.
 - Lebovici, S., *Empathie et soins*. In G. Appell et A. Tardos (sous la direction de), *Prendre soin d'un jeune enfant*. De l'empathie aux soins thérapeutiques. Ramonville: ERES, 1998.
 - Lebovici, S., Mazet, P., Visier, J.-P., *L'évaluation des interactions précoces entre le bébé et*

- ses partenaires. Paris: Eshel, 1988.
- Lemay, M., L'éclosion psychique de l'être humain. La naissance du sentiment d'identité chez l'enfant. Paris: Fleurus, 1986.
 - L'enfant en pouponnière et ses parents. Conditions et propositions pour une étape constructive. Document élaboré dans le cadre du comité de pilotage de l'Opération Pouponnières. Paris: Ministère de l'Emploi et de la Solidarité, Direction de l'Action sociale, 1997.
 - Le Québec fou de ses enfants. Rapport d'un groupe de travail pour les femmes dirigé par C. Bouchard. Recommandations aux Ministères. Ministère des Affaires sociales et de l'Intégration, 1991.
 - Les droits des enfants et les politiques de l'enfance en Europe: de nouvelles approches? Conseil de l'Europe, Conférence de Leipzig, mai 1996.
 - Lurçat, L., Les besoins et les droits des enfants, notamment de ceux qui ont des besoins prioritaires. Strasbourg: Conseil de l'Europe, décembre 1979.
 - Mahler, M., La naissance psychologique de l'être humain. Paris: Payot, 1980.
 - Manni, G. et Carels, M.-L., L'offre et la qualité? In "Activité professionnelle des parents et accueil des enfants de moins de 10 ans". Journée d'étude du Réseau belge des Modes d'Accueil des Enfants, mars 1990.
 - Manuale per la valutazione della qualità degli asili nido nella regione Toscana. Regione Toscana, Firenze, 1998.
 - Mellier, D., La relation privilégiée à la crèche. Le chouchou, la puéricultrice et le groupe. Dialogue, 137, 3e trimestre 1997, p. 44.
 - Millot, C., Freud antipédagogue. Paris: Ed. Flammarion, Coll. Champs, 1997.
 - Mon école comme je la veux. Ses missions. Mes droits et mes devoirs. Décret du 24.07.1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre. Bruxelles: Ministère de la Communauté française de Belgique.
 - Monmayrant, M., Lacroix, M., Les liens d'émerveillement. L'observation des nourrissons selon Esther Bick et ses applications. Ramonville: ERES, 1995.
 - Moss, P. and Pence, A. (Eds), Valuing quality in early childhood services. New approaches to defining quality. London: Ed. Chapman, 1994.
 - Mozère, L., Le printemps des crèches. Histoire et analyse d'un mouvement. Paris, l'Harmattan, 1992.
 - Onkelinx, L., Ministre-Présidente de la Communauté française de Belgique, Droit à l'enfance pour tous les enfants: Plan pour une politique coordonnée de l'enfance. 21 avril 1994.
 - Organisation pédagogique et partenariat. Recherche conduite dans le cadre de la Charte Bâtir l'école du XXIe siècle. Paris: INRP.
 - Penn, H., Practising excellence: the role of care and education in the early years, Institute of Education, SSRU, University of London, 1997, pp 45-48: Socialization.
 - Petite Enfance, grands défis. Rapport comparatif. OCDE, 2001
 - Perez-Sanchez, M., L'observation des bébés. Paris: Paidos, 1983.
 - Perrenoud, P., De l'école active à l'école interactive. In CRESAS, On n'apprend pas tout seul. Paris: E.S.E., 1987.
 - Phillips, D., Quality in child care: what does the research tell us? Washington, D.C.: National Association for young children, 1987 (cité in Moss and pence, 1994).
 - Piaget, J., La naissance de l'intelligence chez l'enfant. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1970, 7^{ème} édition.

- Pierrehumbert, B., Les implications psychologiques de la garde du jeune enfant, un état de la question. *Médecine et Enfance*, septembre 1995, 497-502.
- Pierrehumbert, B. et al., L'accueil du jeune enfant. Politique et recherches dans les différents pays. Paris: E.S.E., 1992.
- Pierrehumbert, B. et al., L'évaluation du lieu de vie du jeune enfant. Développement d'un instrument. *Bulletin de Psychologie*, Tome XLIX, 426, septembre-octobre 1996.
- Pikler, E., Plus que du jeu, Vidéo-cassette Noir & Blanc, 15 min., 1967.
- Pikler, E., *Se mouvoir en liberté dès le premier âge*. Paris: PUF, 1979.
- Pirard, E. (en coll. avec des MCAE), *Pour un service de qualité. Quoi faire? comment? pourquoi?* Université de Liège, Service de Pédagogie générale, sd.
- Pirard, E., Thirion, A.-M., Une formation-action-recherche qui favorise le développement de nouvelles compétences professionnelles d'encadrement des lieux d'accueil de la petite enfance. In *Impulser, accompagner, coordonner : une formation européenne à l'encadrement des professionnels de la petite enfance*. Rapport I.E.D.P.E. dans le cadre du Programme Leonardo da Vinci de la C.C.E. Paris: I.E.D.P.E., 1998.
- *Plaidoyer pour les enfants*. Bruxelles, De Boeck, 2000.
- Porcher, L. et Abdallah-Preteceille, M., *Éthique de la diversité en éducation*. Paris: PUF, 1998.
- *Pour des services de qualité accessibles à tous les enfants et leur famille*. Université Libre de Bruxelles (Humblet et Geleyn), Université de Liège (Thirion, Carels et Manni), Université Mons-Hainaut (Pourtois, Desmet, Lahaye), mai 1996.
- Quoirin-De Ridder, C., Effet du séjour en crèche sur le développement du jeune enfant. Recherches comparatives entre enfants élevés en crèche et enfants élevés dans d'autres contextes éducatifs. Bilan des connaissances actuelles. *Bulletin de Psychologie*, Tome XLIV, 400, 1991, 264-275.
- *Rapport d'activités 2000*, ONE.
- Rasse, M., *Se mouvoir en liberté dès le premier âge*. Un livre d'Emmi Pikler aux Editions PUF V.E.N. n° 406.
- Rasse, M., *Pipi Caca... et contrôle sphinctérien*. In *Revue V.E.N.*, déc. 1987.
- Rayna, S., Laevers, S. et Deleau, M., *L'éducation préscolaire. Quels objectifs pédagogiques?* Paris: Nathan Pédagogie, INRP, 1996.
- Sauveur, M., "François, Jérôme, Louis, Michael, Jonathan, ... et les autres". In *Génération ONE, L'accueil de l'enfant en Europe*. Bruxelles, Mars 1992.
- Segalen, M., *Sociologie de la famille*. Paris: Armand Colin, 1993.
- Stambak, M. et al., *Les Bébés entre eux. Découvrir, jouer, inventer ensemble*. Paris: P.U.E., 1983.
- Stern, D., *Le monde interpersonnel du nourrisson*. Paris: Ed. PUF, 1989.
- Stern, D., *Journal d'un bébé*. Paris: Calmann-Levy, 1992.
- Stern, D., *La constellation maternelle*. Paris: Calmann-Levy, 1997.
- *Tables rondes de la petite enfance*. Rapport du C.R.I D.I.S., février 1991.
- Tardos, A., Les différentes formes de l'attention du nourrisson au cours de son activité autonome et pendant ses interactions avec l'adulte. In *L'attention*. Ramonville: ERES, Spirale n° 9, 1998.
- Tardos, A., David, M., De la valeur de l'activité libre du bébé dans l'élaboration du self: Résultats et discussions de quelques recherches de l'Institut Emmi Pikler à Budapest, Hongrie. *Devenir*, vol. 3, 4, 1991, 9-33.
- Tardos, A., Vasseur-Paumelle, A., *Règles et limites en crèche: acquisitions des attitu-*

- des sociales. *Journal de Pédiatrie et de Puériculture*, 7, 1991, 409-415.
- Thayer, P., Chappellon-Briançon, S., Leira, A., Leethinnen, L., Manni, G., Modes d'accueil des enfants en Europe. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 1987.
 - Thevenet, Desigaux, Les assistantes maternelles. Paris: E.S.E., 1980.
 - Thomasset, J.-P., Accueil et éveil du jeune enfant. Toulouse: Privat, 1993
 - Touraine, A., "Le bilan du siècle", *Le Monde de l'éducation*, Numéro spécial, Juillet-Août 2000
 - Vandeplass-Holper, C., Éducation et développement social de l'enfant. Paris: P.U.F., 1979.
 - Van Haecht, A., L'école des inégalités, Essai sur les politiques publiques d'éducation. Mons, Talus d'approche, Libre Choix 14, 2001.
 - Velge, H., O.N.E., 25 années d'activité, 1915-1940.
 - Vignolles, B., Vive la crèche. Un atout en plus pour éclore et grandir. Paris: Nathan, 1991.
 - Vincze, M., Quelques problèmes sur l'éducation des très jeunes enfants vivant en institution (Institut National Méthodologique des Foyers des Tout Petits, Loczy, Budapest) tiré de: Cours postsecondaire pour pédiatres sur l'éducation des jeunes enfants en collectivité, 1969.
 - Vincze, M., Les contacts sociaux des bébés et des jeunes enfants élevés ensemble. Budapest: Institut National de Méthodologie Emmi Pikler des Foyers d'enfants de premier âge, 1971.
 - Vincze, M., Le développement des activités communes dans un groupe d'enfants de 3 mois à 2 ans et demi élevés ensemble. *Le Coq Héron*, 1975, 53, 11-17.
 - Vincze, M., Comment réagissent les nourrissons et les jeunes enfants aux pleurs des autres, in *Revue Enfance*, 1983, 3, 203-210.
 - Vincze, M., Coopération: pourquoi? À propos de la table de change, Budapest, Institut National de Méthodologie Emmi Pikler des Foyers d'enfants du premier âge, 1984.
 - Vincze, M., Répercussions du changement de climat éducationnel. Handicaps et Inadaptations. *Cahiers du C.T.N.E.R.H.I.*, 26, 1984, 73-82.
 - Wagner, A., Tarkiel, J., Nos enfants sont-ils heureux à la crèche? Paris: Ed. Albin Michel, 1994.
 - Wallon, H., De l'acte à la pensée. Paris: Flammarion, 1970 (1^{ère} éd. 1942).
 - Wallon, H., Les origines du caractère chez l'enfant. Paris: P.U.F., 1970.
 - Wallon, H., L'évolution psychologique de l'enfant. Paris: Armand Colin, 1973.
 - Winnicott, D.W., La capacité d'être seul. In *De la pédiatrie à la psychanalyse*. Paris: Payot, 1970.
 - Winnicott, D.W., L'enfant et le monde extérieur. Le développement des relations. Paris: Payot, 1972.
 - Winnicott, D.W., L'enfant et sa famille. Paris: Payot, 1975.
 - Zazzo, R. (recueil par), La première année de la vie. Paris: P.U.F., 1986.

CLASSEMENT THÉMATIQUE DES OUVRAGES CONSULTÉS ET CITÉS

Références pour le cadre général de réflexion

La majorité des documents cités dans cette rubrique ont été mis à la disposition des participants du groupe de travail

- Balaguer, I., Penn, H., La qualité dans les services d'attention à l'enfance. Document introductif au séminaire sur la qualité, organisé par le Réseau européen des modes de garde (CCE) à Barcelone, mai 1990.
- Beaufays, I. et Truiller, V. (Eds), L'enfant, avenir des droits de l'homme. Liège: Faculté de Droit, Service de Science Politique de l'Université, 1996.
- Carels, M.-L., Geleyn, C., Sand, M., Synthèse des recherches sur la qualité de l'accueil. Un premier tour d'horizon. Bruxelles: Fonds Houtman (Recherche sur le Conseil pédagogique), 1997. Document ronéotypé.
- Cibler la qualité dans les services d'accueil pour jeunes enfants. Réseau CCE des modes de garde d'enfants et d'autres mesures destinées à concilier les responsabilités professionnelles et familiales des hommes et des femmes, janvier 1996.
- Déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous. Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux. Conférence mondiale UNICEF-UNESCO-PNUD de Jomtien (Thaïlande), mars 1990.
- Les droits des enfants et les politiques de l'enfance en Europe: de nouvelles approches? Conseil de l'Europe, Conférence de Leipzig, mai 1996.
- Lurçat, L., Les besoins et les droits des enfants, notamment de ceux qui ont des besoins prioritaires. Strasbourg: Conseil de l'Europe, décembre 1979.
- Millot, C., Freud antipédagogue. Paris: Ed. Flammarion, Coll. Champs, 1997.
- Moss, P. and Pence, A. (Eds), Valuing quality in early childhood services. New approaches to defining quality. London: Ed. Chapman, 1994.
- Onkelinx, L., Ministre-Présidente de la Communauté française de Belgique, Droit à l'enfance pour tous les enfants: Plan pour une politique coordonnée de l'enfance. 21 avril 1994.
- Porcher, L. et Abdallah-Preteuille, M., Éthique de la diversité en éducation. Paris: PUF, 1998.
- Tables rondes de la petite enfance. Rapport du C.R.I D.I.S., février 1991.
- Thayer, P., Chappellon-Briançon, S., Leira, A., Leethinnen, L., Manni, G., Modes d'accueil des enfants en Europe. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 1987.

Références pour la conception d'un référentiel

- Accueil de l'enfant à la Ligue des Familles. Pour une société enfants admis. Bruxelles: Ligue des Familles, juin 1997.
- Accueil extra-scolaire. Une nouvelle approche. Guide pour un accueil centré sur l'enfant. Bruxelles: Co-production Ministère de l'Emploi et du Travail (Secrétariat de la Commission du Travail des Femmes) et Ministère des Affaires sociales et de la Santé (Communauté française), 1993.

- A.C.E.P.P. (Association des Collectifs Enfants Parents Professionnels), Ouvertures. Guide méthodologique de la pratique professionnelle en structures Petite Enfance ouvertes à la diversité sociale, économique et culturelle. Paris, 1998.
- A.R.E.S.E.R., Quelques diagnostics et remèdes urgents pour une université en péril. Paris: Ed. Liber-Raisons d'Agir, 1997.
- Carels, M.-L., Manni, G., Penoy, D., Des conditions de base pour assurer la stabilité et la continuité des interactions adulte-enfant. Liège: Service de Pédagogie générale et de l'Enseignement préscolaire de l'Université, 1995.
- Crahay, M., Une école de qualité pour tous! Bruxelles: Labor, Coll. Quartier Libre, 1997.
- Gli indicatori di qualità per l'asilo nido. Regione Toscana, Firenze, 1993.
- L'enfant en pouponnière et ses parents. Conditions et propositions pour une étape constructive. Document élaboré dans le cadre du comité de pilotage de l'Opération Pouponnières. Paris: Ministère de l'Emploi et de la Solidarité, Direction de l'Action sociale, 1997.
- Le Québec fou de ses enfants. Rapport d'un groupe de travail pour les femmes dirigé par C. Bouchard. Recommandations aux Ministères. Ministère des Affaires sociales et de l'Intégration, 1991.
- Manuale per la valutazione della qualità degli asili nido nella regione Toscana. Regione Toscana, Firenze, 1998.
- Mon école comme je la veux. Ses missions. Mes droits et mes devoirs. Décret du 24.07.1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre. Bruxelles: Ministère de la Communauté française de Belgique.
- Organisation pédagogique et partenariat. Recherche conduite dans le cadre de la Charte Bâtir l'école du XXIe siècle. Paris: INRP.

Tous ces documents proposent des points de repères qualitatifs ; plusieurs sont le fruit d'une démarche collective, voire même d'une volonté de prise de responsabilité d'acteurs sociaux.

Quelques repères bibliographiques sur le développement du jeune enfant

- Anzieu, D., Bowlby, J. et al., L'attachement. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1974.
- Ben Soussan, P. et al., Le bébé d'hier, d'aujourd'hui, de demain et de toujours. Ramonville: ERES, Coll. Mille et un bébé, 1997.
- Ben Soussan, P. et al., La culture des bébés. Ramonville: ERES, Coll. Mille et un bébé, 1997.
- Bideaud, J. Houde, O., Pedinielli, J.-L., L'homme en développement. Vendôme: P.U.F., 1997.
- Bradley, B., Des regards sur l'enfance. Paris: ESHEL, 1991.
- Brazelton, T. et al., La dynamique du nourrisson. Paris: E.S.F., 1982.
- Brazelton, T. et al., Que sont les bébés devenus? Ramonville: ERES, Coll. Mille et un bébé, 1997.
- Ciccone, A. et al., Naissance et développement de la vie psychique. Ramonville: ERES, Coll. Mille et un bébé, 1997.
- David, M., 0 à 2 ans, vie affective, problèmes familiaux. Toulouse: Privat, 1960.
- David, M., 2 à 6 ans, vie affective, problèmes familiaux. Toulouse: Privat, 1960, 1986.

- David, M. (coordonné par), *Le bébé, ses parents et leurs soignants*. Ramonville: ERES, Spirale n° 5, 1997.
- de Truchis, C., *L'éveil de votre enfant. Pour un bébé actif et détendu*. Paris: Albin Michel, Bibliothèque de la famille, 1996.
- Dolto, E., *Tout est langage*. Vertiges-Carrière, 1987.
- Dolto, E., *Les étapes majeures de l'enfance*. Textes recueillis par Claude HAMOS, Articles et expériences. Paris: Gallimard, 1994.
- Dugnat et al., M., *Grossesse et naissance: le passage*. Ramonville: ERES, Coll. Mille et un bébé, 1997.
- Epstein, J., Radiguet, C., *L'explorateur nu*. S.I., Editions Universitaires, 1982.
- Giudetti, N., Lallemand, S., Morel, M.-E., *Enfances d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui*. Paris: Armand Colin, 1997.
- GRAPPE, *L'enfant est un objet*. Ramonville: ERES, 1998.
- Grosjean, M., *Mères et enfants à la maternité*. Liège: Centurion, 1988.
- Lebovici, S., Mazet, P., Visier, J.-P., *L'évaluation des interactions précoces entre le bébé et ses partenaires*. Paris: Eshel, 1988.
- Lemay, M., *L'éclosion psychique de l'être humain*. Paris: Fleurus, 1983.
- Mahler, M., *La naissance psychologique de l'être humain*. Paris: Payot, 1980.
- Millot, C., *Freud antipédagogue*. Paris: Flammarion, 1977.
- Monmayrant, M., Lacroix, M., *Les liens d'émerveillement. L'observation des nourrissons selon Esther Bick et ses applications*. Ramonville: ERES, 1995.
- Perez-Sanchez, M., *L'observation des bébés*. Paris: Paidós, 1983.
- Porcher, L., Abdallah-Pretceille, M., *Éthique de la diversité en éducation*. Paris: P.U.F., 1998.
- Stern, D., *Le monde interpersonnel du nourrisson: une perspective psychanalytique et développementale*. Paris: P.U.F., 1989.
- Stern, D., *Journal d'un bébé*. Paris: Calmann-Levy, 1992.
- Stern, D., *La constellation maternelle*. Paris: Calmann-Levy, 1997.
- Wallon, H., *Les origines du caractère chez l'enfant*. Paris: P.U.F., 1970.
- Wallon, H., *L'évolution psychologique de l'enfant*. Paris: Armand Colin, 1973.
- Winnicott, D.W., *L'enfant et le monde extérieur, le développement des relations*. Paris: Payot, 1972.
- Zazzo, R. (recueil par), *La première année de la vie*. Paris: P.U.F., 1986.

Quelques repères bibliographiques sur les milieux d'accueil

- Appell, G., David, M. et de Truchis, C., *Enfants confiés. Accueil de jour pour les jeunes enfants. Le placement des jeunes enfants. Panorama général*. In M. Manciaux, S. Lebovici, O. Jeanneret, E.A. Sand, S. Tomkiewicz, *L'enfant et sa santé. Aspects épidémiologiques, biologiques, psychologiques et sociaux*. Paris: Doin, 1987.
- Appell, G. et Tardos, A. (sous la direction de), *Prendre soin d'un jeune enfant. De l'empathie aux soins thérapeutiques*. Ramonville: ERES, 1998.
- Bonnetti, Fraisse, de Gaulejac, *De l'assistance publique aux assistantes maternelles*. Paris: Germinale, 1981.
- Bosse-Platière, S., *Les maternités professionnelles*. Paris: P.U.F., 1983.
- Bosse-Platière, S., Dethier, A., Fleury, C., Loutre-Du Pasquier, N., *Accueillir le jeune enfant: quelle professionnalisation?* Ramonville: ERES, 1995.

- David, M., La formation des assistantes maternelles. Paris: C.T.N.E.R.H.I., 1981.
- David, M., Le placement familial. De la pratique à la théorie. Paris: ESE, 1989.
- Rayna, S., Laevers, S. et Deleau, M., L'éducation préscolaire. Quels objectifs pédagogiques? Paris: Nathan Pédagogie, INRP, 1996.
- Thevenet, Desigaux, Les assistantes maternelles. Paris: E.S.E., 1980.
- Thomasset, J.-P., Accueil et éveil du jeune enfant, crèche, pouponnière, halte-garderie. Toulouse: Privat, 1993.
- Vignolles, B., Vive la crèche. Un atout en plus pour éclore et grandir. Paris: Nathan, 1991.
- Wagner, A., Tarkiel, J., Nos enfants sont-ils heureux à la crèche? Paris: Albin Michel, 1994.

Oser la qualité

- Appell, G., David, M. et de Truchis, C., Enfants confiés. Accueil de jour pour les jeunes enfants. Le placement des jeunes enfants. Panorama général. In M. Manciaux, S. Lebovici, O. Jeanneret, E.A. Sand, S. Tomkiewicz, L'enfant et sa santé. Aspects épidémiologiques, biologiques, psychologiques et sociaux. Paris: Doin, 1987.
- Appell, G. et Tardos, A. (sous la direction de), Prendre soin d'un jeune enfant. De l'empathie aux soins thérapeutiques. Ramonville: ERES, 1998.
- Ballenger, L et Pigallet, P., Dictionnaire de la formation et du développement personnel. Paris: ESE, 1996.
- Carels, M.-L., Manni, G., Mengels, A.-M., Paulet, E., La crèche un lieu éducatif pour les petits. Une enquête auprès des parents. Des pistes de réflexion. Liège: Service de Pédagogie générale de l'Université, 1985.
- Charte de la petite enfance. Présentée par F. Guillaume, Ministre des Affaires sociales et de la Santé de la Communauté française de Belgique, octobre 1991.
- Clarke-Stewart, A., Garde non parentale et développement. In B. Pierrehumbert et al., L'accueil du jeune enfant, politique et recherches dans les différents pays. Paris: ESE, 1992.
- Danvers, E., 700 Mots -clefs pour l'éducation. P.U.L., 1992.
- Furter, P., Les espaces de la formation. Lausanne: Presses Polytechniques romandes, 1983.
- Humblet, P., Boutsem, M. et Mahoux, C., Analyse de l'accessibilité structurelle et organisationnelle des milieux d'accueil subventionnés de la Communauté française. Rapport de recherche. Université Libre de Bruxelles, 1993.
- Manni, G. et Carels, M.-L., L'offre et la qualité? In "Activité professionnelle des parents et accueil des enfants de moins de 10 ans". Journée d'étude du Réseau belge des Modes d'Accueil des Enfants, mars 1990.
- Moss, P. and Pence, A. (Eds), Valuing quality in early childhood services. New approaches to defining quality. London: Ed. Chapman, 1994.
- Phillips, D., Quality in child care: what does the research tell us? Washington, D.C.: National Association for young children, 1987 (cité in Moss and pence, 1994).
- Pierrehumbert, B., Les implications psychologiques de la garde du jeune enfant, un état de la question. Médecine et Enfance, septembre 1995, 497-502.
- Pierrehumbert, B. et al., L'évaluation du lieu de vie du jeune enfant. Développement d'un instrument. Bulletin de Psychologie, Tome XLIX, 426, septembre-octobre 1996.

- Pirard, E, Thirion, A.-M., Une formation-action-recherche qui favorise le développement de nouvelles compétences professionnelles d'encadrement des lieux d'accueil de la petite enfance. In *Impulser, accompagner, coordonner: une formation européenne à l'encadrement des professionnels de la petite enfance. Rapport I.E.D.P.E. dans le cadre du Programme Leonardo da Vinci de la C.C.E.* Paris: I.E.D.P.E., 1998
- Pour des services de qualité accessibles à tous les enfants et leur famille. Université Libre de Bruxelles (Humblet et Geleyn), Université de Liège (Thirion, Carels et Manni), Université Mons-Hainaut (Pourtois, Desmet, Lahaye), mai 1996.
- Quoirin-De Ridder, C., Effet du séjour en crèche sur le développement du jeune enfant. Recherches comparatives entre enfants élevés en crèche et enfants élevés dans d'autres contextes éducatifs. Bilan des connaissances actuelles. *Bulletin de Psychologie*, Tome XLIV, 400, 1991, 264-275.
- Thayer, P., Chappellon-Briançon, S., Leira, A., Leethinnen, L., Manni, G., Modes d'accueil des enfants en Europe. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 1987.

Les liens

- Appell, G., David, M. et de Truchis, C., Enfants confiés. In M. Manciaux et al., *L'enfant et sa santé : aspects épidémiologiques, biologiques, psychologiques et sociaux.* Paris: Doin Editeurs, 1987.
- Athanassiou, C. et Juvet, A., *L'enfant et la crèche.* Lyon: Ed. Césura, 1995.
- Ben Soussan, P., *Parents et bébés séparés.* Paris: Ed. Syros, 1996.
- Berger M., *L'enfant et la souffrance de la séparation.* Paris: Dunod, 1997.
- Bosse-Platière, S., Dethier, A., Fleury, C., Loutre-Du Pasquier, N., *Accueillir le Jeune Enfant, quelle professionnalisation!* Romainville: ERES, 1995.
- Choquet, M. et Lebovici, S., *Travail des mères et mode de garde des bébés.* In *Psychiatrie du bébé, sous la direction de B. Cramer,* Paris et Genève: Ed. ESHEL, 1988.
- Courtois, A., *L'entrée du bébé à la crèche, une histoire de famille de la situation dynamique à la situation à risque.* Cahiers de Psychologie Clinique, n° 9, Ed. De Boeck Université, 1997.
- David, M., *La formation des assistantes maternelles.* Paris: C.T.N.E.R.H.I., 1981.
- David, M., *Réflexions sur les séparations dans la petite enfance.* In Ben Soussan, P. (sous la direction de), *Parents et Bébé séparés.* Paris: Syros, 1996.
- David, M. (coordonné par), *Le bébé, ses parents, leurs soignants.* Ouvrage collectif, Spirale n° 5, Ramonville: Erès, 1997.
- David, M. et Appell, G., *Loczy ou le maternage insolite.* Paris: Ed. Scarabée, 1973.
- David, M., de Truchis, C., *Accueil de jour pour les jeunes enfants.* In M. Manciaux et al., *L'enfant et sa santé: aspects épidémiologiques, biologiques, psychologiques et sociaux.* Paris: Doin Editeurs, 1987.
- Dolto, E., *Le sentiment de soi - aux sources de l'image du corps.* Paris: Gallimard, 1997.
- Gueguen, C. et Leveau, H., 1993, *Rendez-vous à la crèche.* Toulouse : Ed. Privat, 1993.
- Humbert, E.G., *La dimension d'aimer.* Cahiers Jungiens de psychanalyse, 1994.
- Lemay, M., *L'éclosion psychique de l'être humain. La naissance du sentiment d'identité chez l'enfant.* Paris: Fleurus, 1986.
- Mellier, D., *La relation privilégiée à la crèche. Le chouchou, la puéricultrice et le groupe.* Dialogue, 137, 3e trimestre 1997, p. 44.
- Sauveur, M., "François, Jérôme, Louis, Michael, Jonathan, ... et les autres". In

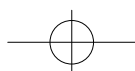
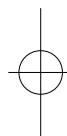
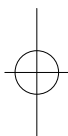


Génération ONE, L'accueil de l'enfant en Europe. Mars 1992, Bruxelles.

- Stern, D., *Le monde interpersonnel du nourrisson*. Paris: Ed. PUF
- Thomasset, J.-P., *Accueil et éveil du jeune enfant*. Toulouse: Privat, 1993.

La socialisation

- A.C.E.P.P., *Ouvertures. Guide méthodologique de la pratique professionnelle en structures Petite Enfance ouvertes à la diversité sociale, économique et culturelle*. Paris, 1998.
- Appell, G., *Le bébé seul*. In *Devenir*, déc. 1990, n°4, 104-113.
- Appell, G., *Du groupe, lieu de solitude et violence, au groupe, lieu de communication harmonieuse*. In *Dialogue*, 2e trim. 1993, 76-82.
- Bideaud, J., Houde, O., Pedinielli, J.L., *L'homme en développement*. Vendôme: P.U.E., 1997.
- Bonnafé, M., *Les livres, c'est bon pour les bébés*. Paris: Calmann-Levy, 1994.
- Bosse-Platière, S., Dethier, A., Fleury, C., Loutre-Du Pasquier, N., *Accueillir le jeune enfant, quelle professionnalisation?* Romainville St Agne: Erès, 1995.
- Cartron, A., *Les relations entre les jeunes enfants*, *Revue Sciences Humaines*, 65, octobre 1996.
- CRESAS, *On n'apprend pas tout seul, Interactions sociales et construction du savoir*. Paris: E.S.E., 1987.
- David, M. et Appell, G., *Loczy ou le maternage insolite*. Paris: Scarabée, CEMEA, 1973.
- Dehelan, E., Szendi, L., Tardos, A., *L'intégration des règles de vie par l'attitude des éducateurs*, *Revue V.E.N.*, juin 1986.
- Dencik, L., Langsted, O., Sommer, D., *Modern childhood in the nordic countries: material, social and cultural aspects*. In B. Elgaard, O. Langsted, D. Sommer (Eds sc.), *Research on socialization of young children in the nordic countries*. Aarhus: Aarhus University Press, 1989.
- De Truchis-Leneveu, Ch., *L'éveil de votre enfant. Pour un bébé actif et détendu*. Paris: Ed. Albin Michel, coll. Bibliothèque de la famille, 1996.
- Falk, J., *Importance et conditions fondamentales du caractère personnel des relations sociales entre enfants et adultes*, *Le Coq Héron*, 1975, 53.
- Falk, J. et Vincze, M., *L'acquisition du contrôle sphinctérien*, *Psychiatrie de l'enfant*, XXXIX, 2, 1996, 581-612.
- Hardy, M., Royon, C., Breaute, M., *Pédagogie interactive et premiers apprentissages*. In S. RAYNA, F. LAEVERS, M. DELEAU (Eds sc.), *L'éducation préscolaire, quels objectifs pédagogiques?* Paris: Nathan INRP, 1996.
- Javeau, Cl., *Socialisation et conflit chez l'enfant*. In *Revue L'ENFANT (ONE)*, 6/1984, Dossier Agressivité et éducation.
- Penn, H., *Practising excellence: the role of care and education in the early years*, *Institute of Education, SSRU, University of London*, 1997, pp 45-48: Socialization.
- Perrenoud, P., *De l'école active à l'école interactive*. In CRESAS, *On n'apprend pas tout seul*. Paris: E.S.E., 1987.
- Pikler, E., *Plus que du jeu*, Vidéo-cassette Noir & Blanc, 15 min., 1967.
- Rasse, M., *Pipi Caca... et contrôle sphinctérien*. In *Revue V.E.N.*, déc. 1987.
- Stambak, M. et al., *Les Bébés entre eux. Découvrir, jouer, inventer ensemble*. Paris: P.U.F., 1983.
- Stern, D., *Le monde interpersonnel du nourrisson*. Paris: Ed. PUF, 1989.
- Tardos, A., Vasseur-Paumelle, A., *Règles et limites en crèche: acquisitions des attitudes*



- sociales. *Journal de Pédiatrie et de Puériculture*, 7, 1991, 409-415.
- Vandeplass-Holper, C., *Éducation et développement social de l'enfant*. Paris: P.U.F., 1979.
 - Velge, H., O.N.E., *25 années d'activité, 1915-1940*.
 - Vincze, M., *Quelques problèmes sur l'éducation des très jeunes enfants vivant en institution (Institut National Méthodologique des Foyers des Tout Petits, Loczy, Budapest) tiré de: Cours postsecondaire pour pédiatres sur l'éducation des jeunes enfants en collectivité, 1969*.
 - Vincze, M., *Les contacts sociaux des bébés et des jeunes enfants élevés ensemble*. Budapest: Institut National de Méthodologie Emmi Pikler des Foyers d'enfants de premier âge, 1971.
 - Vincze, M., *Le développement des activités communes dans un groupe d'enfants de 3 mois à 2 ans et demi élevés ensemble*. *Le Coq Héron*, 1975, 53, 11-17.
 - Vincze, M., *Comment réagissent les nourrissons et les jeunes enfants aux pleurs des autres*, in *Revue Enfance*, 1983, 3, 203-210.
 - Vincze, M., *Coopération: pourquoi? À propos de la table de change*, Budapest, Institut National de Méthodologie Emmi Pikler des Foyers d'enfants du premier âge, 1984.
 - Vincze, M., *Répercussions du changement de climat éducationnel. Handicaps et Inadaptations*. *Cahiers du C.T.N.E.R.H.I.*, 26, 1984, 73-82.
 - Wagner, A., Tarkiel, J., *Nos enfants sont-ils heureux à la crèche?* Paris: Ed. Albin Michel, 1994.
 - Wallon, H., *De l'acte à la pensée*. Paris: Flammarion, 1970 (1^{ère} éd. 1942).

L'activité

- Appell, G. et Tardos, A. (sous la direction de), *Prendre soin d'un jeune enfant. De l'empathie aux soins thérapeutiques*. Ramonville St Agne: Erès, 1998.
- Bideaud, J., Houde, O. et Pedinielli, J.L., *L'homme en développement*. Vendôme: P.U.F., 1997.
- Bosse-Platière, S., Dethier, A., Fleury, C., Loutre, N., *Accueillir les jeunes enfants. Quelle professionnalisation?* Romainville St Agne: Ed. ERES, 1995.
- Brazelton, T.B. et Cramer, B.G., *Les premiers liens: l'attachement parents-bébé vu par un pédiatre et par un psychiatre*. Paris: Stock, 1991.
- Breaute, M. et Rayna, S., *Jouer et connaître chez les tout-petits. Des pratiques éducatives nouvelles pour la petite enfance*. Paris: INRP, 1995.
- Ciccone, A., *L'éclosion de la vie psychique*. In A. Ciccone, Gauthier, Y., B. Golse, D. Stern, *Naissance et développement de la vie psychique*. Paris: ERES, 1997, Coll. Mille et un bébés.
- David, M., *Conférence prononcée à l'occasion du cinquantenaire de l'Institut Pikler-Loczy, Budapest, 29/10/1996*
- David, M., *La relation maternelle et la relation soignante*. In Appell, G. et Tardos, A. (sous la direction de), *Prendre soin d'un jeune enfant. De l'empathie aux soins thérapeutiques*. Ramonville St Agne: Erès, 1998.
- Delassus, J.-M., *La nature du bébé*. Paris: Dunod, 1996).
- Freud, A., et Burlingham, D., *Enfants sans famille*. Paris: PUF, 1949.
- Golse, B. (coordonné par), *L'attention*. Ramonville: ERES, Spirale n° 9, 1998.
- Huvos, E., *Comment travaille une équipe hongroise*. In *Vers l'éducation nouvelle, I, II, III*. Paris, 1989.
- Lebovici, S., *Empathie et soins*. In G. Appell et A. Tardos (sous la direction de), *Prendre*

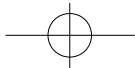
- soin d'un jeune enfant. De l'empathie aux soins thérapeutiques. Ramonville: ERES, 1998.
- Piaget, J., La naissance de l'intelligence chez l'enfant. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1970, 7^{ème} édition.
- Rasse, M., Se mouvoir en liberté dès le premier âge. Un livre d'Emmi Pikler aux Editions PUF V.E.N. n° 406.
- Tardos, A., Les différentes formes de l'attention du nourrisson au cours de son activité autonome et pendant ses interactions avec l'adulte. In L'attention. Ramonville: ERES, Spirale n° 9, 1998.
- Tardos, A., David, M., De la valeur de l'activité libre du bébé dans l'élaboration du self: Résultats et discussions de quelques recherches de l'Institut Emmi Pikler à Budapest, Hongrie. Devenir, vol. 3, 4, 1991, 9-33.
- Vincze, M., Le développement des activités communes dans un groupe d'enfants de 3 mois à 2 ans et demi élevés ensemble. Le Coq Héron, 1975, 53, 11-17.
- Wallon, H., De l'acte à la pensée. Paris: Flammarion, 1970 (1^{ère} éd. 1942).
- Winnicott, D.W., La capacité d'être seul. In De la pédiatrie à la psychanalyse. Paris: Payot, 1970.
- Winnicott, D.W., L'enfant et le monde extérieur. Le développement des relations. Paris: Payot, 1972.
- Winnicott, D.W., L'enfant et sa famille. Paris: Payot, 1975.

Le projet éducatif

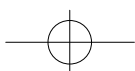
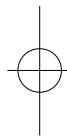
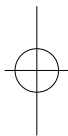
- Dethier, A., Le projet éducatif : soutenir les relations et améliorer la qualité de l'accueil. In Bosse-Platière, S., Dethier, A., Fleury, C., Loutre, N., Accueillir les jeunes enfants. Quelle professionnalisation? Romainville St Agne: Ed. ERES, 1995.

Garantir un accueil de qualité pour tous les enfants : des questions à affronter

- Boyer, R. et Coridian, C., L'école est entrée en force dans la famille. In Autrement, La famille malgré tout, 1996.
- Commaille, J., Les stratégies des femmes. Paris: La découverte, 1992.
- de Queiroz, J.-M., Les familles et l'école. In F. de Singly (Sous la direction de), La famille, l'état des savoirs, Paris, La Découverte, 1993.
- Doherty, G., Évaluer la qualité des services de garde à l'enfance. Féd. canadienne. des Services de garde à l'enfance. Page Web 1998.
- Ecole des parents et des éducateurs, Revue de la petite enfance et de l'intégration, "Lien familial et lien social" N° 35, 2000. .
- Fougeyrollas-Schwebel, D., L'entraide familiale varie selon les milieux sociaux. In Autrement, La famille malgré tout, 1996.
- Godard, E., La famille une affaire de générations. Paris: PUF 1992.
- Grandir à Bruxelles, Cahiers de l'Observatoire de l'enfant, n°1, Hiver 1995.
- Jaitin, R., Le pacte empoisonné entre la famille et la crèche, ou comment améliorer les échanges entre les divers groupes d'appui du bébé. In Dialogue, 120, Paris, 1993.
- Kellerhals, J., Montandon, C., Les styles éducatifs. In F. de Singly, op. cit., 194-200. enfants. Université Libre de Bruxelles, année académique 1997-1998.
- La politique d'éducation et de garde des jeunes enfants en Communauté française de



- Belgique. Rapport présenté en vue de l'examen thématique du Comité éducation de l'OCDE. Ministère de la Communauté française, 2001.
- Mozère, L., *Le printemps des crèches. Histoire et analyse d'un mouvement.* Paris, l'Harmattan, 1992.
 - *Petite Enfance, grands défis. Rapport comparatif.* O.C.D.E., 2001
 - Pierrehumbert, B. et al., *L'accueil du jeune enfant. Politique et recherches dans les différents pays.* Paris: E.S.F, 1992.
 - *Plaidoyer pour les enfants.* Bruxelles, De Boeck, 2000.
 - *Rapport d'activités 2000,* O.N.E.
 - Segalen, M., *Sociologie de la famille.* Paris: Armand Collin, 1993. Humblet, P., *Analyse et évaluation de la mise en œuvre du programme de l'ONE pour les milieux d'accueil de jeunes*
 - Touraine, A., "Le bilan du siècle", *Le Monde de l'éducation, Numéro spécial, Juillet-Août 2000*
 - Van Haecht, A., *L'école des inégalités, Essai sur les politiques publiques d'éducation.* Mons, Talus d'approche, Libre Choix 14, 2001.



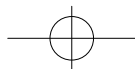
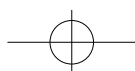
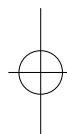
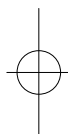
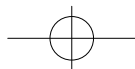


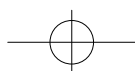
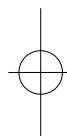
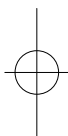
TABLE DES MATIERES

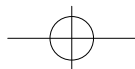
PRÉSENTATION DU GROUPE DE TRAVAIL	3
REMERCIEMENTS	5
PROLOGUE	7
PREFACE	9
EN GUISE D'INTRODUCTION...	13
CHAPITRE 1 : OSER LA QUALITE	27
L'accueil extra-familial : tout sauf anodin !	29
Un référentiel pour un accueil de qualité	31
- Les fondements de notre réflexion	31
- Elaborer un cadre de référence	32
- Des éclairages aussi riches que variés	32
- Un processus dynamique	33
- Précisions terminologiques	34
Développer la qualité des milieux d'accueil de la Communauté française ..	35
- Des atouts à privilégier	35
- Des freins à prendre en compte	37
Prendre en compte les difficultés de l'accueil extra-familial: une réflexion difficile, nécessaire et possible	38
Une approche psychopédagogique: prise en compte de la complexité ..	42
- Une problématique contextualisée	42
- Trois thèmes essentiels	44
- Référentiel et projet éducatif	46
CHAPITRE 2 : LES LIENS	47
Les liens, essentiels à la constitution de l'identité	51
- Le lien, une modalité de contact physique et psychique	51
- Le lien, une émanation de l'histoire de la famille	53
Penser, préparer, accompagner la séparation	55
- L'âge d'entrée à la crèche	55
- Les sentiments vécus par le bébé et les parents	56
- La préparation de la séparation	56
Un partenariat avec les parents	58



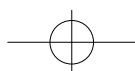
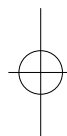
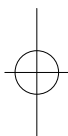


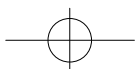
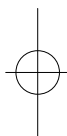
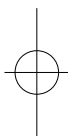
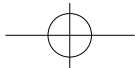
Le lien professionnel	59
- La fonction maternante	60
- La fonction observante	63
- La fonction référente	64
Comment créer cette position professionnelle ?	65
CHAPITRE 3 : LA SOCIALISATION	67
Qu'entendons-nous par "socialisation" ?	70
- Quelques définitions	70
- Pourquoi la socialisation est-elle aujourd'hui valorisée ?	72
- La question des variations culturelles	73
Socialisation et milieux d'accueil : des questions spécifiques	75
- Du point de vue de l'enfant	75
- Du point de vue de l'accueillante	77
Ce qui nous guide	79
- Des options éthiques et professionnelles	79
- Des connaissances scientifiques	80
- Un pari positif sur l'enfant	81
- Un pari positif sur l'éducation en milieu d'accueil	82
Comment accompagner l'enfant sur le chemin de la socialisation en milieu d'accueil ?	84
- Sur le chemin de l'initiative, de l'autonomie	84
- Vers des interactions positives avec les autres enfants	90
- Des principes d'action, des conditions et des effets	94
CHAPITRE 4 : L'ACTIVITE	97
Ce qui nous guide: des options et des connaissances	101
- Différents niveaux d'attention et de conscience	102
- L'importance de l'activité libre	104
- La valeur des échanges précoces	105
- La pensée s'enracine dans l'agir; l'agir est un mode d'expression	106
Les enjeux de l'activité	106
- Agir, c'est comprendre	106
- Agir, c'est exprimer	109
- Agir, c'est exister	115
Que faut-il mettre en place dans les milieux d'accueil ?	119
- Garantir des conditions de bonne santé et de vie saine	119
- Aménagement d'un environnement favorable	122
- Assurer un accompagnement psychique	122

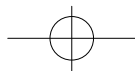




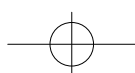
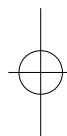
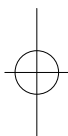
CHAPITRE 5: LE PROJET EDUCATIF: UN CHEMIN VERS L'ABORD PROFESSIONNEL DU METIER D'ACCUEILLANTE	127
Qu'entend-t-on ici par projet éducatif ?	130
Modalités d'élaboration du projet éducatif	131
Effets bénéfiques et... écueils à éviter	132
CHAPITRE 6: GARANTIR UN ACCUEIL DE QUALITE POUR TOUS LES ENFANTS: DES QUESTIONS A AFFRONTER	135
L'accessibilité et l'équité	137
La place des parents	141
L'intégration sociale et le soutien à la parentalité	144
CONCLUSION	147
BIBLIOGRAPHIE	151
Classement alphabétique	153
Classement thématique des ouvrages consultés et cités	160
- Références pour le cadre général de réflexion	160
- Références pour la conception d'un référentiel	160
- Quelques repères bibliographiques sur le développement du jeune enfant	161
- Quelques repères bibliographiques sur les milieux d'accueil	162
- Oser la qualité	163
- Les liens	164
- La socialisation	165
- L'activité	166
- Le projet éducatif	167
- Garantir un accueil de qualité pour tous les enfants : des questions à affronter	167

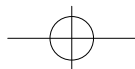






**Ce livre peut être obtenu au Fonds Houtman,
Avenue de la Toison d'Or, 60c à 1060 Bruxelles
houtman@skynet.be
ou
à l'O.N.E.,
Avenue de la Toison d'Or, 84-86 à 1060 Bruxelles
info@one.be**





Accueillir les tout-petits. Oser la qualité. Un référentiel psychopédagogique pour des milieux d'accueil de qualité.

“La démarche d'élaboration de ce référentiel, ancré dans la réalité de la Communauté française de Belgique, se fonde sur la croisée de différents regards, approches théoriques et expériences vécues, permettant de mieux comprendre et transformer la réalité de l'accueil des tout-petits dans des contextes aussi variés que la pouponnière, la crèche ou le domicile de la gardienne.

Cette démarche, collective, se base sur une définition intersubjective et évolutive de la qualité. Elle s'appuie sur l'expression des divers points de vue de ceux qui ont contribué à l'ouvrage. Elle propose à ses destinataires, dans une perspective fédérative, une base pour la réflexion professionnelle et l'élaboration de projets éducatifs.

L'objectif des auteurs de cet ouvrage est de mettre à la disposition du lecteur, sans prétendre l'exhaustivité, un ensemble de savoirs jugés pertinents pour améliorer l'accueil de la petite enfance”

Sylvie Rayna

Les membres du groupe de travail et de rédaction:

Bernadette Bauthier, Philippe Beague, Marie-Louise Carels, Gilberte Clymans, Marie-Cécile Collet-Meeusen, Catherine Daise, Jacqueline Delbart, Anne Dethier, Catherine Geleyn, Claire Ghysdael, Michèle Ladrière, Marie-Claire Moryoussef, Jacqueline Munten, Denis Penoy, Florence Pirard, Marie-Hélène Sauveur-Delhaxhe, Sandra Sciana, Hélène Seutin, Myriam Sommer, Dorothy Vandermeuse, Gilberte Vervier.

Coordination scientifique: Gentile Manni

Editrice responsable: Danièle Lecleir
Administratrice générale
Office de la naissance et de l'enfance
Avenue de la Toison d'Or,84-86
1060 Bruxelles



D/2002/74.80/4