HAL
open science

L'activité des EJE, clef de voûte de l'éducation inclusive au sein des lieux d'accueil de la petite enfance ? Une recherche collaborative avec des EJE

Marie Top Andrys

To cite this version:

Marie Top Andrys. L'activité des EJE, clef de voûte de l'éducation inclusive au sein des lieux d'accueil de la petite enfance ? Une recherche collaborative avec des EJE. Education. Université de Lille, 2021. Français. NNT : 2021LILUH024 . tel-03538814

HAL Id: tel-03538814

https://theses.hal.science/tel-03538814

Submitted on 21 Jan 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITÉ DE LILLE – SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES
ÉCOLE DOCTORALE DES SCIENCES DE L'HOMME ET DE LA SOCIÉTÉ
CENTRE INTERUNIVERSITAIRE DE RECHERCHE EN ÉDUCATION DE LILLE
(CIREL-EA 4354)

THÈSE DE DOCTORAT

Présentée et soutenue publiquement le 21 octobre 2021 par

Marie Andrys

Pour l'obtention du grade de Docteur de l'Université de Lille
Discipline : Sciences de l'éducation et de la formation

L'activité des EJE, clef de voûte de l'éducation inclusive au sein des lieux d'accueil de la petite enfance ? Une recherche collaborative avec des EJE.

Sous la direction de **Mme Patricia CHAMPY-REMOUSSENARD**

JURY

Mme Patricia CHAMPY-REMOUSSENARD, Professeure des Universités, Université de Lille.

Mme Florence PIRARD, Professeure, Université de Liège.

Mr Régis MALET, Professeur des Universités, Université de Bordeaux.

Mme Maria PAGONI-ANDRÉANI, Professeure des Universités, Université de Lille.

Mr Dominique BROUSSAL, Professeur des Universités, Université de Toulouse.

Mme Martine JANNER-RAIMONDI, Professeure des Universités, Université de la Sorbonne Paris Nord.

« Si tu diffères de moi, mon frère,

loin de me léser tu m'enrichis »

Antoine de St Exupéry

REMERCIEMENTS

« Vous êtes-vous déjà demandé combien de fois par jour vous disiez merci ? Merci pour le sel, pour la porte, pour le renseignement. Merci pour la monnaie, pour la baguette, pour le paquet de cigarettes. Des *merci* de politesse, de convenance sociale, automatiques, mécaniques. Presque vides. Parfois omis.

Parfois exagérément soulignés : Merci à toi. Merci pour tout. Merci infiniment. Grand merci.

Des *merci* de profession : Merci pour votre réponse, votre attention, votre collaboration.

Vous êtes-vous déjà demandé combien de fois dans votre vie vous aviez réellement dit merci ? Un vrai merci. L'expression de votre gratitude, de votre reconnaissance, de votre dette.

À qui ? Au professeur qui vous a guidé vers les livres ? Au jeune homme qui est intervenu le jour où vous avez été agressé dans la rue ? Au médecin qui vous a sauvé la vie ? À la vie elle-même ? »

Extrait du livre Les gratitudes de Delphine de Vigan (2019)

Merci à Julien, mon mari, pour son soutien indéfectible durant ces années de travail durant lesquels notre vie familiale a été bousculée et a été enrichie.

Merci à mes enfants, Maelle, Noam et Maho, de m'avoir offert des moments pétillants, ressourçants, pleins de vie qui m'ont permis de sortir la tête du travail et de m'y replonger avec plus de dynamisme et de recul.

Merci à mes parents de m'avoir permis de développer deux précieuses qualités : la confiance et la persévérance.

Merci à toute l'équipe du CRFPE qui a impulsé ce projet et qui m'a soutenue tout au long de ce travail. Les conditions de travail de cette thèse ont été facilitées par ce soutien institutionnel et humain.

Merci à Patricia pour ses relectures attentives et ses conseils bienveillants et avisés.

Merci à Mylène, Annick, Catherine, Fiona, Marine et Caroline pour leur engagement à mes côtés au cours de la recherche collaborative. Nous nous sommes nourries mutuellement pour réfléchir à l'éducation inclusive dès la petite enfance avec nos différents cadres de référence.

Merci à toutes les personnes qui m'ont encouragée, aidée, guidée, écoutée, … qui ont fait preuve de compréhension quant à mes sollicitations ou mes questions. Elles se reconnaîtront.

Merci à Florence Pirard, Régis Malet, Maria Pagoni Andréani, Dominique Broussal et Martine Janner-Raimondi de m'avoir fait l'honneur d'être jury de thèse et du temps passé à me lire.

I. Table des matières

Introduction générale 14

CHAPITRE 1 : Comprendre l'éducation inclusive dans le secteur de la petite enfance. L'activité des EJE, clef de voûte de l'éducation inclusive des jeunes enfants ? 21

I. De l'exclusion à l'inclusion : une nouvelle façon de penser ? 21

1. L'inclusion : définition d'un concept dans le contexte de la petite enfance en France 21

1.1. Le rapport à l'altérité : entre repli et dynamique d'apprentissage 21

1.2. De l'assimilation à l'intégration… 23

1.3. De l'intégration-insertion à l'inclusion 25

1.4. Inclure dès la petite enfance pour une société française plus juste ? 29

2. Exclusion et inclusion dès la petite enfance, mais de quoi parle-t-on ? 32

2.1 Exclusion et inclusion : deux concepts miroirs ? 32

2.2. La situation actuelle du secteur de la petite enfance : lutter contre les exclusions visibles et invisibles 34

3. Les lieux d'accueil de la petite enfance ici et ailleurs : des évolutions vers l'éducation inclusive 37

3.1. Perspective internationale des politiques inclusives dans le secteur de la petite enfance . 37

3.2. Des évolutions européennes orientées vers l'éducation inclusive dès la petite enfance.... 38

3.3. En France : des évolutions légales et réglementaires qui s'orientent vers l'inclusion de tous dès la petite enfance 42

4. L'éducation inclusive : injonction paradoxale ou accommodement raisonnable ? 49

4.1. L'éducation inclusive dès la petite enfance : les *accommodements raisonnables* pour combiner ou assouplir les normes éducatives 49

4.2. La petite enfance, un secteur qui se précarise tout en étant sommé d'inclure : une injonction paradoxale ? 54

4.3. L'éducation inclusive dans les lieux d'accueil de la petite enfance : une démarche interculturelle pour guider les pratiques professionnelles ? 59

Conclusion partielle 61

II. L'éducation inclusive dans les lieux d'accueil de la petite enfance, le travail caché des EJE pour la transition inclusive 62

1. D'hier à aujourd'hui : l'enfance, une diversité ? 62

1.1. L'Enfance : entre vulnérabilité et compétences précoces : quelle définition ? 62

1.2. Ecologie développementale et éducation inclusive 65

1.3. L'importance de l'attachement pour le développement de l'enfant 67

1.4. Accompagner le développement de l'empathie chez les jeunes enfants : une responsabilité partagée entre parents et professionnels de la petite enfance 68

2. Accompagner les jeunes enfants en relation avec les parents dans les lieux d'accueil de la petite enfance : quelles évolutions, freins et leviers ? 70

2.1. L'évolution des familles : de la famille nucléaire aux parentalités plurielles 71

2.2. L'évolution de la place des parents dans les lieux d'accueil de la petite enfance 74

2.3. Les mécanismes intergroupe et interindividuels à l'œuvre entre les instances éducatives des parents et des professionnels 78

2.4. L'éducation inclusive : une démarche de lutte contre les stéréotypes, les préjugés et la catégorisation ? 81

3. Les lieux d'accueil de la petite enfance : premiers pas vers une transition inclusive ? 86

3.1. La mission première : la socialisation des jeunes enfants 87

3.2. Des lieux de transition entre l'instance familiale et l'instance publique 88

3.3. Le care et l'éducation des jeunes enfants : un travail invisible et partagé entre parents et professionnels 93

4. Les EJE, clefs de voûte de l'inclusion des jeunes enfants et des familles au sein des lieux d'accueil de la petite enfance 98

4.1. Evolution historique du métier d'EJE : vers une place « clef de voûte » de l'éducation inclusive dès la petite enfance 98

4.2. L'activité des EJE concernant l'éducation inclusive des jeunes enfants : source de questionnements éthiques- un travail caché 104

4.3. Le travail éducatif et travail de care, points de rencontre ou de rupture entre parents et EJE ? 111

Conclusion partielle 114

Conclusion du chapitre 1 116

CHAPITRE 2 : Une méthodologie compréhensive et collaborative 118

I. Comprendre la part éducative des activités relatives à l'éducation inclusive au sein d'un lieu d'accueil de la petite enfance 118

1. Une phase exploratoire qui permet de trouver ma posture de recherche 118

1.1. Trouver une posture de recherche : entre tâtonnement expérimental et appui sur l'expérience 118

1.2. Une phase exploratoire qui s'ancre dans une expérience professionnelle 120

1.3. Des voyages d'étude pour décentrer la réflexion 123

2. Une perspective compréhensive et collaborative. 126

2.1. Une recherche collaborative menée avec les EJE 126

2.2. Recherche collaborative, recherche action, … Chercher « avec » 128

2.3. Croiser différentes méthodes de recherche pour concevoir une approche « mosaïque » de l'éducation inclusive. 131

3. Présentation du terrain de recherche avec lequel je collabore : un espace petite enfance et famille qui regroupe un multi accueil, une ludothèque et un RAM 132

3.1. Implantation géographique : une politique de la ville inclusive 133

3.2. Le Relais Petite Enfance, sensibiliser les assistantes maternelles à l'inclusion des jeunes enfants 134

3.3. La ludothèque, inclure les jeunes enfants et les familles par le jeu 135

3.4. Le multi accueil ou crèche VIP, l'inclusion d'une diversité de familles dès la petite enfance 136

3.5. Les EJE : entre unité et diversité 137

Conclusion partielle 141

II. L'observation-projet, une démarche collaborative qui place l'enfant au centre de la recherche. 141

1. Présentation de la démarche d'« observation-projet » 141

1.1. Le choix d'une méthode collaborative : l'observation-projet 141

1.2. L'observation-projet : les jeunes enfants au cœur de la démarche 144

2. L'observation-projet : une démarche collaborative 146

3. Méthodologie de l'observation-projet 148

3.1. Cibler le projet d'observation 149

3.2. Formuler une question d'observation centrée sur les enfants. 152

3.3. Préparer l'observation et construire des fiches d'observation. 153

3.4. Conception de la fiche d'observation du RAM 155

3.5. Conception de la fiche d'observation à la ludothèque 158

3.6. Conception de la fiche d'observation au Multi accueil 165

3.7. Analyser l'observation 170

Conclusion partielle 170

III. L'entretien compréhensif avec les parents de jeunes enfants 171

1. Des entretiens compréhensifs, une façon d'éclairer l'enfance dans la famille 171

2. Une grille d'entretien souple pour mieux comprendre chaque parent : 174

3. Un échantillon représentatif des familles qui fréquentent la structure 177

Conclusion partielle 180

IV. Les ateliers d'écriture et d'échange sur l'activité des EJE 180

Volume 2 181

Conclusion du chapitre 2 182

CHAPITRE 3 : L'observation projet : une analyse éclairante sur l'inclusion des enfants et des familles au sein des lieux d'accueil de la petite enfance 183

I. L'observation-projet, une recherche avec les EJE du RPE : 184

1. La présence des adultes 184

1.1 La présence physique des adultes : 184

1.2 La présence psychique des adultes 185

1.3. Le positionnement des adultes 185

1.4. Des « adultes-phares » pour inclure les jeunes enfants au sein du RAM ? 186

2. Le comportement des enfants lors des temps de jeu libre, une majorité d'enfants inclus : 188

2.1. Les différents types d'interactions des enfants âgés de plus d'un an 189

2.2. Les interactions des enfants âgés de moins d'un an 189

3. Les enfants ayant manifesté des comportements d'exclusion au RAM 190

3.1. La présence physique de l'adulte, un facteur majeur pour l'inclusion des enfants en RAM 190

3.2. La présence psychique des adultes, un facteur important pour l'inclusion des enfants en RAM 191

3.3. L'importance de la parole adressée aux enfants pour l'inclusion des enfants en RAM .. 192

4. Des observations complémentaires riches de perspectives : les liens entre enfants, facteurs d'inclusion ? 193

Conclusion partielle : la recherche menée au RPE 195

II. L'observation-projet, une recherche réalisée au sein de la ludothèque 195

1. Le comportement des enfants en situation de jeu : 196

2. La présence des adultes 197

2.1. Au niveau du positionnement : 197

2.2. Au niveau de la présence psychique : 198

2.3. Concernant l'attitude des adultes : 199

3. Les interactions à l'œuvre à la ludothèque : 201

3.1. Concernant les interactions adulte/enfant : 201

3.2. Concernant les interactions entre enfants : 202

3.3. Concernant les interactions adulte/adulte : 202

4. L'injonction des familles à la fréquentation de la ludothèque : un bilan contrasté 203

Conclusion partielle : la recherche menée à la ludothèque 205

III. L'observation-projet, une recherche menée avec les EJE du multi accueil 206
1. La présence des professionnelles ... 208
2. La présence des parents ... 211
3. Le comportement des enfants ... 214
Conclusion partielle : la recherche menée à la crèche ... 215

IV. Résultats croisés : une recherche collaborative qui a des effets sur l'activité des EJE et qui pointe l'importance de la présence des adultes pour l'éducation inclusive des jeunes enfants au sein des lieux d'accueil de la petite enfance ... 216
1. Une recherche collaborative qui a des effets sur l'activité des EJE ... 216
2. La présence des adultes (psychique, physique), fondamentale pour l'inclusion des jeunes enfants au sein d'espaces collectifs ... 218
Conclusion partielle : les résultats croisés ... 221
Conclusion du chapitre 3 ... 222

CHAPITRE 4 : Analyse de contenu qualitative d'entretiens compréhensifs auprès des parents de jeunes enfants ... 223

I. Une méthode de recherche compréhensive qui vise la production de connaissances et le développement professionnel ... 224
1. Les entretiens compréhensifs ... 224
2. L'analyse de contenu ... 225
3. Production de connaissances et développement professionnel ... 227
Conclusion partielle ... 232

II. Devenir parents de jeunes enfants, des changements qui amènent des doutes, des émotions, des messages contrastés qui vulnérabilisent ... 233
1. Devenir parent entraine des changements. ... 233
1.1. Changement organisationnel qui impacte la vie quotidienne ... 233
1.2. Changement de rythme de vie ... 237
1.3. Changement au niveau de la personnalité ... 238
1.4. La responsabilité ... 240
2. Les parents vivent des moments de doute ... 242
2.1. Des questionnements spontanés ... 243
2.2. Des remises en question par comparaison sociale ... 248
3. Des facteurs de fragilité et de soutien de la parentalité ... 250

3.1. Des facteurs de fragilité : la périnatalité, la fatigue, les turbulences de l'enfances, l'isolement, le regard des autres, la conciliation entre la vie familiale et le travail ou un handicap physique, mental ou social. 250

3.2. Différentes formes de soutien : l'instance parentale, d'autres instances éducatives ou se sentir inséré dans la société 261

4. Les parents reçoivent des messages contrastés de la part de différentes instances éducatives 272

4.1. Des messages reçus par la société (propos général, médias, …)..... 273

4.2. Des messages reçus par d'autres instances parentales :..... 274

4.3. Des messages des instances médicale (médecin traitant), sociale (centre social) ou éducative (l'école, la crèche, l'assistante maternelle) aux effets différents..... 275

5. Être parent c'est éprouver des émotions diversifiées 278

5.1. Des émotions contrastées durant la période périnatale..... 278

5.2. Des émotions qui confortent les parents de jeunes enfants : l'amour et la fierté 281

5.3. La peur et la culpabilité : des émotions qui vulnérabilisent les parents de jeunes enfants 284

Conclusion partielle..... 287

III. Les lieux d'accueil de jeunes enfants : espaces de transitions où se jouent des négociations, des points de rencontre ou de rupture entre parents et EJE.. 289

1. Le premier accueil aurait une influence sur l'inclusion des enfants et des familles..... 289

1.1. Des professionnelles accueillantes 289

1.2. Un premier accueil souple 293

1.3 Un espace qui invite à jouer 296

1.4.Un premier accueil favorisé par une structure partenaire et/ou ouvrant sur d'autres lieux d'accueil 298

2. Les parents ont des attentes diversifiées envers les espaces d'accueil collectif qui peuvent constituer un espace de transition entre l'instance familiale et la société. 300

2.1. Les lieux d'accueil de la petite enfance, espace de socialisation des enfants..... 301

2.2. L'éducation : une attente importante d'activités diversifiées, ludiques..... 303

2.3. Des espaces qui enrichissent l'expérience de la parentalité : des différences entre les lieux d'accueil de la petite enfance 307

2.4. Les lieux d'accueil de la petite enfance, un lieu de transition 311

3. Points de rencontre, points de rupture entre l'instance éducative parentale et les lieux d'accueil de la petite enfance. 314

3.1. Des points de rencontre entre les lieux d'accueil de la petite enfance et les parents..... 315

3.2. Peu de points de rupture exprimés entre les parents et les lieux d'accueil de la petite enfance..... 354

4. Des négociations diversifiées 368

4.1. Négociations avec l'enfant 369

4.2. Négociations avec des instances éducatives et familiales 371

4.3.Négociations au sein de l'instance éducative parentale 374
5. La place qu'occupe le parent au sein de la ludothèque est révélatrice de son degré d'inclusion au sein de cet environnement. 376
5.1. A chacun sa place : accompagnateur, observateur ou invité 377
5.2. Parent au sein du RPE, une place à part 379
5.3. Une place révélatrice de l'inclusion au sein du lieu d'accueil ? 380
6. Effets inattendus des entretiens compréhensifs 385
6.1. Mener des entretiens auprès de parents, un effet formatif pour le chercheur 385
6.2. Parfois l'entretien semble avoir l'effet d'une véritable intervention socio-éducative 386
Conclusion partielle 389
Conclusion du chapitre 4 392

CHAPITRE 5 : Les ateliers d'écriture et d'échange sur l'activité : une analyse thématique 393

I. Les ateliers d'écriture et d'échange sur l'activité : un outil de recherche scientifique et une méthode d'analyse des pratiques capacitante 394
1. Un outil de recherche scientifique et une méthode d'analyse des pratiques 394
2. Une façon de pratiquer l'éthique et de placer les EJE dans un environnement capacitant 397
3. Méthodologie des ateliers d'écriture et d'échange 400
3.1. Organisation des ateliers 400
3.2. Inviter à écrire 401
3.3. 1ère étape : moment d'écriture libre à partir d'une phrase : 402
3.4. Etape 2 : travail en sous-groupe : 404
3.5. Etape 3 : verbalisation : « avec quoi » chacun repart 406
4. Des déclencheurs variés qui multiplient les clefs de lecture 406
Conclusion partielle 410

II. Etude des textes 0 : le rapport à l'écriture des EJE s'inscrit dans le genre et le style 411
1. L'écriture, une pratique révélatrice du genre des EJE 411
1.1. Ecrire pour garder une trace de l'activité 411
1.2. Ecrire pour communiquer et rendre lisible le travail réalisé 412
1.3. Ecrire pour réfléchir 413
1.4. Ecrire est un apprentissage 413
2. L'écriture révélatrice de styles d'EJE 414
2.1. Ecrire prend du temps 414

2.2. Ecrire pour se libérer 414
2.3. Ecrire quand on ne sait pas dire 415
Conclusion partielle 415

III. Etude des textes : des styles d'EJE pluriels 416
1. Mylène, une EJE qui tâtonne pour que chacun trouve sa place au sein du RPE 416
1.1. Le sens qu'elle donne à son travail 417
1.2. Une place particulière vers laquelle Mylène avance « à tâtons » 420
2. Annick, une EJE qui met en évidence la présence des adultes pour l'éducation inclusive des enfants au sein du RPE 425
2.1. La présence des adultes pour l'éducation inclusive des enfants au sein du RPE 425
2.2. EJE, une place « modélisante » 427
2.3. EJE, une présence impliquée 428
3. Caroline, une éducatrice qui tâtonne dans la gestion du temps pour inclure les enfants et les parents au sein de la ludothèque 431
3.1. Une éducatrice qui tâtonne pour gérer le temps 432
3.2. Tâtonner pour donner sens au travail 434
4. Catherine, une EJE confrontée à des chocs culturels et en quête de reconnaissance professionnelle 435
4.1. Des chocs culturels 436
4.2. Une quête de reconnaissance d'un travail invisible et contraint 439
5. Marine, une EJE tiraillée entre travail idéal et travail réel 442
5.1. « Ne pas juger » : un idéal confronté au travail réel 443
5.2. « Prendre le temps d'accompagner les jeunes enfants », un travail idéal confronté au travail réel 445
6. Fiona, une EJE attentive au détails et maniant l'humour avec les adultes (parents-professionnels) pour l'éducation inclusive des jeunes enfants 446
6.1. Les détails et l'humour, ressort de créativité et de la collaboration entre adultes pour l'éducation inclusive des enfants 446
6.2. Des contraintes temporelles : impasses de l'action ? 449
Conclusion partielle 449

IV. Le genre des EJE 451
1. L'identification de leviers et de freins à l'éducation inclusive des jeunes enfants au sein des lieux d'accueil de la petite enfance 451
1.1. Les leviers à l'éducation inclusive dès la petite enfance : 451
1.2. Les freins à l'éducation inclusive dès la petite enfance : 455
2. Les effets des ateliers d'écriture et d'échange sur l'activité : un travail réflexif développé et une meilleure reconnaissance du travail réalisé. 459

2.1. Un travail réflexif, favorisé par les ateliers 459

2.2. Des ateliers qui permettent une meilleure reconnaissance du travail réalisé..... 463

2.3. Dire et écouter lors des ateliers d'écriture et d'échange sur l'activité, une façon de découvrir le travail de l'autre et de redécouvrir son activité 464

3. Ce que révèlent les ateliers : l'importance des détails, du travail émotionnel et du tâtonnement dans l'activité des EJE..... 466

3.1. Les ateliers pour faire émerger des détails particulièrement significatifs 466

3.2. Les émotions révélées par les ateliers, au cœur de l'activité des EJE 467

3.3. Le tâtonnement, une caractéristique de l'activité des EJE pour l'éducation inclusive, une *mètis* 471

Conclusion partielle..... 473

Conclusion du chapitre 5..... 475

Conclusion générale 476

Références Bibliographiques : 482

Résumés en français et en anglais……...……...501

Liste des annexes présentes dans le second volume

Annexe 1 : les observations réalisées au cours de « l'observation-projet » (p. 4-26)

Annexe 2 : les transcriptions des entretiens (p.27-365)

Annexe 3 : écrits des EJE lors des ateliers d'écriture et d'échange sur l'activité (p.366-478)

Introduction générale

La recherche présentée prend sens dans mon parcours professionnel. Aussi, je prends le temps de dévoiler les éléments significatifs de cette trajectoire pour que le lecteur puisse comprendre comment mon intérêt pour l'éducation inclusive et la recherche collaborative s'est développé au fil du temps.

Obtenant mon Diplôme d'Etat d'Educateur de Jeunes Enfants (DEEJE) en décembre 2005 à Lille, je commence à exercer au sein d'une Maison d'Enfants à Caractère Social (MECS) à Tourcoing (de 2005 à 2006). Cette expérience me permet de comprendre l'importance d'accompagner le lien parents-enfants pour que leur relation puisse évoluer. Je poursuis ensuite avec un poste de co-responsable d'une crèche parentale à Villeneuve d'Ascq (de 2006 à 2008) et m'implique dans l'accompagnement des enfants et des parents dans un contexte de diversité culturelle et sociale. C'est une première confrontation à l'accueil de la diversité des jeunes enfants et de leurs familles.

Par la suite, j'exerce en tant qu'EJE au sein du Dispositif de Réussite Educative (DRE) à Mons en Baroeul (de 2008 à 2010) tout en accédant par la voie de la Validation des Acquis Professionnels au Master 2 Conseil en Développement des compétences et en Valorisation des Acquis (CDVA) en sciences de l'Education[1]. Je me penche sur la construction de l'identité professionnelle des EJE dans le cadre de mon mémoire. Sur mon terrain professionnel, les constats et questionnements réalisés en équipe concernant l'accompagnement des parents m'amènent à proposer des entretiens biographiques avec les parents (type récits de vie). Ces entretiens biographiques menés auprès des parents d'enfants en difficulté scolaire visaient différents objectifs :

- Pour les parents : prendre conscience du chemin parcouru avec leur(s) enfant(s), conscientiser des compétences parentales[2], mettre en mots les difficultés et les forces de la relation parents-enfants en réalisant un livre illustré de la vie de leur enfant, …
- Pour l'équipe des professionnels du DRE : mieux comprendre les parents, nourrir la relation parents-professionnels différemment en impulsant de nouvelles actions (ex : groupe de paroles entre parents).

[1] Le Master CDVA, mention Sciences de l'Éducation et de la formation est adossé au laboratoire CIREL.
[2] Voire définition plus loin dans l'écrit.

-Pour les enfants : s'approprier leur histoire personnelle à travers le discours narratif de leurs parents, renforcer le lien parents-enfant.
Cette expérience me fait prendre conscience que les outils méthodologiques de la recherche (les récits de vie) sont efficients dans un contexte professionnel.

L'année 2010 marque un tournant dans mon parcours, je deviens cadre pédagogique au Centre Régional de Formation des Professionnels de l'Enfance (CRFPE)[3] et une de mes premières missions a été la création d'un séminaire pour les étudiants EJE, intitulé : « la pédagogie de l'inclusion ». Un travail de réflexion en équipe autour de la pédagogie de l'inclusion a permis de mettre en valeur : le respect de l'enfant et de sa famille, l'égalité des chances, les droits de l'enfant, la lutte contre l'exclusion, … etc. La visée inclusive, devient alors un axe fort du projet pédagogique du CRFPE, avec la volonté d'inscrire pleinement l'EJE au sein du travail social. Avec le directeur du CRFPE, nous formalisons l'importance de la pédagogie de l'inclusion pour notre centre de formation dans un article en 2012 : « *la pédagogie de l'inclusion, un enjeu de formation, un enjeu professionnel pour les institutions de l'enfance* »[4], paru dans la revue « les métiers de la petite enfance ». Notre choix s'explique par le souhait de partager notre réflexion avec le secteur professionnel, particulièrement représenté dans ce lectorat.

C'est donc, dans un premier temps, d'une manière professionnelle que je suis confrontée à l'éducation inclusive. Des collaborations marquent mon parcours professionnel : la co-construction devient un axe fort de mon activité.

Dans la suite d'une collaboration entre le CRFPE et le ministère des affaires sociales, de l'action humanitaire et de la solidarité de la République du Congo, en 2014, j'ai l'occasion de participer à la formation de professionnels de l'enfance au Congo-Brazzaville. Au cours de cette expérience, je prends conscience de mes « lunettes culturelles » concernant la petite enfance. J'ai pu mesurer l'importance qu'il y a à comprendre les cadres de références de l'autre et de faire émerger la réflexivité[5], avant toute tentative d'aide ou d'intervention « pour le bien » d'autrui. Parfois « choquée » par une réalité professionnelle différente de celle que je connaissais, j'ai pu pratiquer le décentrement, la distance critique, mais aussi l'empathie et la

[3] CRFPE :465 rue Courtois 59000 Lille. www.crfpe.fr
[4] Andrys Marie et Feutry Jean-Pierre. La pédagogie de l'inclusion, un enjeu de formation, un enjeu professionnel pour les institutions de l'enfance. In : *Les Métiers de la Petite Enfance*. Elsevier Masson : Paris, n°186, 2012, p 16 à 19.
[5] La réflexivité suppose de pouvoir se dégager de son cadre habituel de référence (Wittorski, 2001) en étant ouvert à d'autres grilles de lecture que les siennes.

réflexivité. Par exemple, l'absence de matériel ludique dans des crèches ou pouponnières m'a tout d'abord heurtée. Effectivement, nourrie par les approches des pédagogues comme Montessori ou Freinet, il était difficile pour moi d'imaginer que des enfants puissent expérimenter, apprendre, grandir au sein d'une salle vide. Puis, à force d'observations et d'échanges avec les professionnelles, je me suis rendue compte que, même sans matériel, l'enfant apprend, joue, grandit au travers d'autres expériences : la relation avec ses pairs et avec les adultes, la danse, le chant, … Cette expérience me fait prendre conscience de l'importance de la démarche interculturelle (Zay, 2012 ; Cohen Emerique, 1989) pour comprendre l'Autre, s'ouvrir à l'altérité et j'entrevois la complexité de l'inclusion culturelle.

En 2015, pour poursuivre la sensibilisation des étudiants EJE à la littérature enfantine et à la pédagogie de l'inclusion, je construis un projet de création collective d'un ouvrage de littérature enfantine sur le thème de l'inclusion avec des collègues et des étudiants EJE volontaires[6]. Ce travail a duré un an selon les étapes suivantes : analyse d'ouvrages de littérature enfantine, rédaction d'un scénario, travail par groupe autour du texte, de l'illustration et de la mise en son, puis traductions en sept langues et en Braille grâce à des collaborations bénévoles et des partenariats. Soutenue par mon institution, nous avons pu aboutir à l'édition de cet ouvrage en mille exemplaires.

En 2016, je suis sollicitée par les étudiants EJE pour coordonner un projet sur le thème de l'inclusion. A l'issue de leur première année d'étude, les étudiants manifestent l'envie de poursuivre la réflexion et se réunissent ensuite en dehors des heures de cours pour élaborer un projet autour de l'inclusion : conception d'une vidéo – d'un jeu – d'une campagne d'affiches et présentent leur démarche dans un article[7]. Cette initiative des étudiants me montre une fois de plus que l'inclusion est une préoccupation forte chez les étudiants EJE.
Ces deux projets m'apprennent que l'inclusion mobilise les étudiants EJE et que la créativité collective est une dynamique productive.

Parallèlement, à ces projets collaboratifs, je suis sollicitée pour différentes communications écrites et orales concernant l'inclusion :

En 2015, je rédige à un article[8] dans une revue professionnelle **:** *« l'accueil de l'enfant en situation d'exclusion sociale »* suite à la création d'un nouveau contenu de formation

[6] Centre Régional de Formation à la Petite Enfance. *Ballon, redeviens tout rond*. Cachan : Tartamudo, 2016, 32 p.
[7] Bonnet Katleen, Bourel-Drapier Julie, Cuvelier Flavie, Lhonoré Bérénice. Une malle pédagogique pour promouvoir l'inclusion. In : *Les Métiers de la Petite Enfance*. Elsevier Masson : Paris, n° 258,2018, p.27-29.
[8] Andrys Marie. L'accueil de l'enfant en situation d'exclusion sociale. In : *Les Métiers de la Petite Enfance*. Elsevier Masson : Paris, n°224-225, 2015, p 18 à 20.

concernant l'accueil de l'enfant et l'exclusion sociale dans le domaine de formation 2, cœur de métier de la formation EJE.

En 2016, je réalise une communication orale lors du colloque « En chemin vers l'égalité dès la petite enfance » à Lille, organisé par COLLINE ACEPP[9] (Association des Collectifs Enfants Parents Professionnels), le CRFPE, l'URIOPSS (Union Régionale Interfédérale des Œuvres et organismes Privés Sanitaires et Sociaux)**,** l'association Le Furet, petite enfance et diversité.

Je me rends compte que la préoccupation inclusive n'est pas uniquement liée au territoire des Hauts de France puisque je suis contactée par la direction petite enfance de la ville de Rennes pour mener une conférence auprès de 580 professionnels de la petite enfance : « *La pédagogie de l'inclusion, support de réflexion pour l'accueil de tous les parents : concepts et illustrations* ».

En 2016, je suis également sollicitée pour contribuer à la journée d'étude « impliquer, s'impliquer », de la formation Master 2 DEFF, option formation de formateurs, département des sciences de l'éducation, à l'Université Lille 3, pour la table ronde : *« L'implication dans des contextes professionnels, apports de la pédagogie de l'inclusion »*.

Au fur et à mesure de mon parcours, la recherche collaborative prend de plus en plus de place dans mon activité :

En 2013, je participe avec intérêt au comité scientifique[10] du Forum des sciences en vue de l'élaboration de l'exposition « Des elles, des ils », pour les enfants âgés de 3 à 6 ans[11]. Les réflexions menées au sein du comité scientifique et l'aboutissement de ce travail, ainsi que ces différents effets, m'amènent à me rendre compte de l'importance de l'éducation égalitaire des filles et des garçons dès la petite enfance. Cette expérience collaborative prolonge mon intérêt pour l'éducation inclusive et la recherche.

---

[9] COLLINE ACEPP est une association régionale qui fédère des établissements et services d'accueil de jeunes enfants associatifs et coopératifs**,** ainsi que des initiatives de parents de la région Hauts-de-France, adhérents à l'ACEPP. COLLINE ACEPP associe et rassemble également en région Nord Pas de Calais Picardie des établissements et services d'accueil de jeunes enfants de collectivités locales qui partagent les valeurs de coopération parents et professionnels et des valeurs d'ouverture à toutes les familles.

[10] Le comité scientifique était composé de chercheurs en psychologie et en sciences de l'éducation ainsi que de spécialistes du domaine de la petite enfance (professionnels, cadres pédagogiques,…). Le Forum des sciences propose des expositions scientifiques aux jeunes enfants de 3 à 6 ans. Le travail du comité scientifique est un préalable aux expositions et permet un travail concernant le fond et la forme du sujet retenu.

[11] Disponible sur : < http://pointculture.be/service-educatif/projets-partenaires/des-elles-des-ils_5377> (consulté le 28/09/16)

De 2010 à 2014, j'ai été mobilisée par le CRFPE pour participer au travail du groupe de recherche dirigé par Daniel Verba (sociologue – Professeur d'université à Paris XIII). Après un travail de collecte concernant des questionnaires à destination des EJE, je mène des entretiens semi-directifs auprès d'une dizaine d'EJE[12]. Je participe également à la rédaction de portraits d'EJE ainsi qu'au travail de réflexion qui nous réunit régulièrement pour discuter des points saillants de la recherche entreprise. Au fil du temps, je prends conscience de l'évolution de la profession au sein du travail social, dans un rôle préventif et inclusif. Mon intérêt pour la recherche et l'écriture se développe, ainsi que me questionnement concernant l'activité des EJE.

De 2013 à 2016, je contribue à la recherche-action collaborative menée au sein du CRFPE avec des étudiants, des EJE et des collègues cadres pédagogiques et soutenue par Anne-Marie Fontaine[13] concernant les interactions entre jeunes enfants[14]. Je me rends compte que la recherche collaborative est un travail passionnant, efficace, qui mêle les préoccupations des professionnels, des étudiants et des chercheurs.

Ainsi, mon évolution professionnelle a amené mon intérêt pour la petite enfance, la parentalité, l'inclusion et la recherche collaborative à se développer et a été le point de départ de mon travail de thèse que j'ai démarré en décembre 2016. Je me suis intéressée tout au long de mon travail aux questions suivantes : Si l'inclusion passe par la reconnaissance des besoins de chacun (enfant-parent-professionnel), comment les coordonner quand ils s'entrechoquent ? Des projets communs facilitent ils la démarche inclusive ou la complexifient-ils ? Œuvrer pour la pédagogie de l'inclusion dès le plus jeune âge peut-il être facteur de justice sociale ou garant d'un accueil de qualité ? Selon l'idée de Dodson[15], si ce qui se vit durant la petite enfance a des effets à l'âge adulte, « L'avenir de la nation repose-t-il sur les petits pieds fragiles des enfants ? » comme le disait Gandhi. Finalement, j'en arrive à la question suivante : comment les lieux d'accueil de la petite enfance pourraient- ils contribuer à l'inclusion de tous ? Je m'intéresse particulièrement à l'activité des EJE au sein des lieux d'accueil de la petite enfance car elle me

[12] Verba Daniel. *Le métier d'Éducateur de Jeunes Enfants, Un certain regard sur l'enfant. Paris :* La découverte, (Alternatives sociales) 2014, 324 p.
[13] Anne Marie Fontaine est psychologue, formatrice auprès des professionnels de la petite enfance. Elle a d'abord travaillé au CNRS, puis a été maître de conférences en psychologie du développement à l'université Paris X.
[14] Feutry Jean Pierre. Les interactions entre jeunes enfants : expérimentations dans les structures petite enfance. Savigny sur Orge : Duval, 2017, 175p.
[15] D'après Dodson (1972), tout se joue avant 6 ans. Cette idée est également reprise par d'autres auteurs comme Serge Ebersold (2016, p.11) qui écrit « La petite enfance est une période de la vie particulièrement cruciale ».

semble être à l'image d'une « clef de voûte » qui articule l'accompagnement des jeunes enfants, l'accueil des familles et la coordination d'un travail en équipe et partenarial.

Après avoir développé un intérêt professionnel pour l'inclusion j'ai pris le temps d'un travail scientifique pour aboutir à une question centrale à ma recherche : **En quoi l'activité des EJE au sein des lieux d'accueil de la petite enfance peut-elle concourir à l'éducation inclusive ?**

Pour répondre à cette question, je convoquerai différents champs disciplinaires et professionnels dès le premier chapitre : l'histoire, la psychologie sociale, l'analyse de l'activité des acteurs, l'interculturalité, l'anthropologie se croisent pour comprendre ce qu'est l'éducation inclusive dans le secteur de la petite enfance. Entrelacer ces différents savoirs est ce qui fait la richesse de ce travail en sciences de l'éducation.

Dans le premier chapitre, dans une approche anthropo-socio-historique, je définis les concepts d'altérité, d'assimilation, d'intégration, d'insertion, d'inclusion. Puis, je dresse les contours de l'éducation inclusive dans le secteur de la petite enfance. Enfin, je décrypte l'évolution de la profession d'éducateur de jeunes enfants (EJE), reliée étroitement à la place de l'enfant et de la famille dans la société.

Dans le second chapitre, je présente la recherche collaborative que j'ai menée dans le contexte de cette thèse au sein du laboratoire CIREL avec des EJE. Les rapports entre le chercheur et les professionnels sont posés sur la base d'une égalité de compétence, et sur celle d'une diversité et d'une complémentarité de domaines, sans prééminence ou surplomb de l'une ou l'autre partie (Durand et Horcik[16], 2012). Pour cela, j'ai réfléchi à trois outils de recherche qui me permettent au maximum de « chercher avec » les différents acteurs : des observations de jeunes enfants, des entretiens compréhensifs de parents, des ateliers d'écriture et d'échanges sur l'activité entre EJE.

Le troisième chapitre présente l'analyse des trois cent quatre-vingt observations réalisées par les EJE grâce à la méthode de *l'observation-projet*. Ces observations ont été réalisées par les EJE elles-mêmes au sein de leur environnement de travail (un Relais petite enfance (RPE ou RAM), une ludothèque et une crèche à Visée d'Insertion Professionnelle (VIP)) après avoir co-construit avec moi une grille d'observation. Ce troisième chapitre est l'occasion d'étudier les comportements des jeunes enfants au sein des lieux d'accueil de la petite enfance, les

[16] Durand, M., Horcik, Z. (2012). Pour une autre alliance du savoir et de l'action : l'invention d'espaces de pratiques de travail, formation et recherche mutuellement fécondes. In F. Yvon & M. Durand (Eds.), *Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité*. Bruxelles : DeBoeck

interactions qui sont à l'œuvre, … Enfin, j'y expose l'importance de la présence des adultes (psychique, physique) pour l'inclusion des jeunes enfants au sein d'espaces collectifs.

Le quatrième chapitre dévoile l'analyse de contenu qualitative des trente entretiens compréhensifs menés auprès des parents fréquentant le RPE, la ludothèque et la crèche VIP. Ce chapitre permet d'envisager, du point de vue des parents, ce que constitue cette étape : « devenir parents », de comprendre comment les cadres de références des EJE et des parents se rencontrent au sein des lieux d'accueil de la petite enfance, de partir du point de vue des parents pour envisager l'éducation inclusive, les freins et les leviers qui peuvent exister, d'identifier des points de rencontre et de rupture entre l'instance éducative parentale et les lieux d'accueil de la petite enfance et des négociations qui sont à l'œuvre.

Le cinquième chapitre expose l'analyse des ateliers d'écriture et d'échanges sur l'activité menée avec les EJE. L'activité des EJE est au cœur de cette analyse avec une attention au travail visible et invisible, aux dimensions cachées ou subtiles de leur travail. Au cours de ce chapitre nous nous attardons sur le rapport à l'écriture des EJE, nous analysons les textes de chaque EJE, révélateurs de leurs styles- de la manière dont elles retravaillent les attendus dans le cours de l'action, avec leur personnalité- mais aussi d'un genre - celui qui caractérise les EJE. Enfin, nous analysons les leviers et les freins à l'éducation inclusive révélés mais aussi les effets des ateliers d'écriture et d'échange.

La conclusion générale, pour finir, renvoie à une synthèse des principaux résultats produits au cours de la recherche, à une compréhension de l'éducation inclusive qui s'appuie sur les résultats et aux perspectives qui se dégagent.

CHAPITRE 1 : Comprendre l'éducation inclusive dans le secteur de la petite enfance. L'activité des EJE, clef de voûte de l'éducation inclusive des jeunes enfants ?

I. De l'exclusion à l'inclusion : une nouvelle façon de penser ?

Il me semble tout d'abord intéressant d'analyser l'évolution de la société et plus particulièrement du secteur de la petite enfance en France. Le phénomène de l'inclusion - et son envers l'exclusion - apparaît à différents niveaux : politique, international, national, régional, institutionnel ; au niveau des discours des professionnels, mais aussi de leurs pratiques. Je vais tenter ici de donner quelques repères historiques, réglementaires, légaux pour définir les contours de l'inclusion en France, plus particulièrement dans le secteur de la petite enfance afin de tenter de répondre à cette question : l'inclusion est-il un néologisme superflu ou un nouveau paradigme ?

1. L'inclusion : définition d'un concept dans le contexte de la petite enfance en France

L'éducation doit permettre la découverte de l'autre comme une réalité différente, comme quelque chose qui me complète, au lieu de me diminuer, quelque chose qui m'enrichit et me fait grandir.

(Saint-Exupéry, 1900-1944)[17]

1.1. Le rapport à l'altérité : entre repli et dynamique d'apprentissage

Pour parler d'inclusion ou d'exclusion, il me semble incontournable de concevoir et de penser le rapport à l'altérité. D'après Régis Malet (2005, p.183) : « Le rapport à l'autre et à soi-même demeure le point nodal ». Différent et semblable à la fois, l'Autre est « porteur de cultures »[18] au sens anthropologique. L'Autre est aussi celui qui est « autre », différent par son âge, son genre, sa classe sociale, sa génération, sa profession, son handicap, etc. Marie Garrigue Abgrall

[17] Saint-Exupery Antoine. *Terre des hommes*. Paris Ed Gallimard, 1938, (1ère Edition).
[18] Camilleri Carmel (1993), Les conditions structurelles de l'interculturel. *Revue française de pédagogie*, Année 1993, 103, pp. 43-50.

amène l'idée d'une petite enfance « étrangère », elle écrit « le bébé est semblable à l'étranger, il est cet autre, cet étranger, et son étrangeté nous interpelle profondément car l'étranger dont il vient n'est-il pas l'infini ? » (Garrigue Abgrall, 2015, p. 89). Ainsi, elle amène clairement l'idée que, lorsqu'il est question de la petite enfance, il est question du rapport à l'étranger. Nathan (2014, p. 73) rappelle l'enjeu d'une rencontre avec l'étranger. L'ouverture à l'altérité de l'étranger, à sa radicalité, offre la possibilité d'une connaissance et d'une créativité nouvelles. L'empathie se comprend dans cet effort d'ouverture à l'autre. Carl Rogers (1959, p.210) a présenté l'empathie comme la démarche qui permet de « percevoir le cadre de référence interne de l'autre avec justesse et avec les significations et les composants émotionnels qui s'y réfèrent, comme si on était l'autre personne mais sans jamais perdre la condition du « comme si ». »[19].

Derrière toute singularité humaine, il y a l'universel. Un « enfant différent » ça n'a pas de sens selon Charles Gardou[20]. Nous sommes tous différents et tous semblables. Réunis dans une même humanité, nous sommes tous des variations, des singularités et nous partageons tous une condition et une fragilité commune.

Ce rapport à l'altérité me permet de formaliser une tension inhérente à l'humanité et donc à l'inclusion de chacun au sein de la société :

-Pour exister et se sentir soi – Chaque individu a besoin de se différencier, se sentir singulier.

-Il faut aussi se sentir semblable à d'autres pour avoir le sentiment d'exister – nous sommes des êtres sociaux.

Selon le modèle interculturaliste, il s'agit d'aborder la différence non pas comme un déficit à corriger mais comme une ressource à aborder (Mony, 2011, p 60). Myriam Mony (2011) ou Margalit Cohen Emerique (2015) ont montré que la différence peut être source de créativité, de changement, de développement culturel. D'autre part, la différence peut aussi inquiéter, engendrer des attitudes de retrait, de repli. Les pratiques professionnelles mettent ainsi en tension les principes égalitaristes en appui aux valeurs républicaines françaises et la reconnaissance des attachements culturels, la position est difficile à tenir (Mony, 2011, p.20). Parler de diversité plutôt que de différence permet de sortir d'un rapport duel à la norme pour entrer dans le registre de la singularité et de la complexité. La diversité induit le multiple et le

[19] N.d.l.r. : paru en français in Rogers, C. R. (2001). L'approche centrée sur la personne. Lausanne. Randin, pp. 253-269.

[20] Gardou Charles, lors de la conférence : la société inclusive, une mosaïque à composer ensemble. Le 25 avril 2018, au CRFPE à Lille.

singulier. Inclure la diversité des enfants et des familles concerne tous les enfants et toutes les familles dans une reconnaissance de la norme et des singularités. L'inclusion recouvre une grande diversité de situations et de pratiques.

D'après Martine Janner-Raimondi (2017, p. 123), le rapport à l'étranger peut provoquer « soit un repli de défense sur ce que l'on croit savoir, soit une dynamique d'apprentissage afin de comprendre ». On retrouve cette dialectique en observant l'histoire de la société française. Les travaux anthropologiques ont également évolué concernant la rencontre et la compréhension de l'altérité : au départ les études portaient sur des peuples exotiques ; aujourd'hui, on sait que l'Autre existe au sein de chaque individu. Pour analyser sa propre société, il faut se « décentrer ». Pour faire ce « pas de côté », prendre conscience de nos « lunettes culturelles », il est nécessaire de faire preuve de réflexivité.

Je vais tenter ici de livrer quelques repères historiques, socio-politiques autour de quatre notions clefs au cœur de la préoccupation du rapport à l'autre-différent en France : l'assimilation, l'intégration, l'insertion, l'inclusion qui sont en lien avec quatre périodes de l'histoire. Plusieurs évolutions de politiques publiques vont dans le sens de la lutte contre l'exclusion - ou vers l'inclusion. Lutter contre l'exclusion est un mouvement qui vient en opposition aux inégalités qui peuvent exister dans la société : lutter contre la pauvreté, contre les discriminations, … Œuvrer pour l'inclusion est une vision « en positif » qui s'inscrit dans la prévention : penser les temps de vie comme un continuum tourné vers l'avenir, permettre la participation à la vie sociale, ... Qu'il s'agisse de réduire l'exclusion ou de développer l'inclusion, le mouvement vise à réduire les inégalités qui peuvent exister au sein de la société.

1.2. De l'assimilation à l'intégration…

Depuis la Révolution Française, la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen en 1789 et l'école de la IIIème république, à la fin du siècle suivant, l'égalité est conçue sur le principe de l'homogénéité des individus, pareillement citoyens, quelle que soit leur communauté d'appartenance par leurs parents ou leur métier. L'Etat est le seul gardien de l'intérêt général contre tout regroupement d'intérêts particuliers.

Durant la première moitié du XXème siècle c'est la notion d'*assimilation* qui domine. L'autre, « le différent », se doit de se conformer à la norme, à la culture dominante qui s'impose à tous… c'est son problème et pas celui de la société. L'assimilation ne peut reconnaître l'autre que comme semblable (dans le cas des politiques de colonisation par exemple). Les écrits de Michel

Foucault (1999)[21] ont montré que celui ou celle qui est trop différent (le fou, l'handicapé) est mis à l'écart. Charles Gardou identifie aussi cette mise à l'écart de l'autre-différent au sein de la société française : pour lui, cette période correspond à la phase de « l'éducation séparée » (Gardou, 1998, p.2) avec la mise au point des techniques pour une éducation spéciale et la création de classes et d'établissements spécialisés pour les enfants en situation de handicap, séparés de l'éducation « ordinaire ».

Le processus social d'assimilation consiste à rendre semblable sur le plan social et culturel l'autre-différent. Cela se traduit par l'abandon progressif et définitif de leurs spécificités culturelles au profit de l'intériorisation des principes fondateurs de la nation et des normes sociales et culturelles du pays d'accueil. L'assimilation nie les spécificités.

Durant les 30 glorieuses (1950-1980), dans les politiques publiques, nous passons de politiques d'assimilation à des politiques d'*intégration*. D'après le *Dictionnaire Critique de l'Action Sociale*, l'intégration se définit comme l'« action de faire rentrer une partie dans tout ». Il s'agit à l'époque de faire face à l'arrivée massive de travailleurs étrangers. Les politiques d'intégration vont émerger avec le développement du regroupement familial. Dans cette dynamique d'intégration, l'état, la puissance publique, propose toute une série de moyens pour favoriser l'intégration des familles immigrées : action d'insertion, action d'éducation, cours d'alphabétisation, école républicaine, création de services sociaux spécialisés, ... On propose donc aux personnes étrangères des moyens pour parvenir à s'intégrer à la société occidentale.

L'idée d'une « éducation pour tous » trouve sa source dans la *Déclaration universelle des Droits de l'Homme* de 1948, notamment dans son article 26 qui mentionne non seulement que toute personne a droit à l'éducation, mais que celle-ci doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement des droits de l'homme et des libertés fondamentales favorisant la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes.

Concernant les personnes en situation de handicap, Gardou (1998) nomme cette période comme une phase « d'intégration en gestation » qui donne naissance aux dispositifs préventifs. On peut ici relever que ces politiques tiennent peu compte de la culture ou des spécificités de l'autre. Durant cette période de l'histoire, c'est à l'autre de faire le chemin et de s'adapter, quitte à « gommer » les différences. On estime, depuis les années 1990, que le tiers de la population vivant actuellement en France a des ascendances étrangères dans sa famille proche. A partir du milieu des années soixante-dix, avec la fin d'une immigration massive de travailleurs et

[21] Foucault Michel. *Les anormaux*, Paris : Gallimard/Seuil. 1999.

l'émergence d'une immigration de peuplement, un autre regard se porte sur le phénomène migratoire. « Désormais, il ne s'agit plus seulement d'insérer des travailleurs immigrés qui ont vocation à repartir vivre dans leur pays d'origine mais, plus globalement, d'intégrer des populations immigrées au sein d'une société française post-coloniale visiblement multiculturelle » (Boucher, 2007, p.23). Le thème de l'immigration est, depuis maintenant une trentaine d'années, un des sujets les plus sensibles. L'immigration catalyse la plupart des réflexions concernant le degré de prise en compte de l'altérité.

La volonté d'intégration est inscrite mais ne sera effective dans les textes qu'à partir de la loi de 1975 qui permet de mieux intégrer la personne handicapée dans l'environnement. Cette époque est marquée par l'émergence de nombreux services sociaux et socio éducatifs : « être intégré » revient pour les individus à réussir l'articulation de trois types de citoyenneté : la citoyenneté civile permettant d'accéder aux droits libertés ; la citoyenneté politique qui est l'exercice des droits politiques (tel que le droit de vote, d'être élu…) ; la citoyenneté sociale inscrivant la prépondérance des droits créances (tels que le droit à la protection sociale, à l'éducation, à la santé, au travail…).

1.3. De l'intégration-insertion à l'inclusion

L'*intégration* est aujourd'hui chargée de sens différents. Le concept d'intégration avait été défini par Émile Durkheim[22], il y a un siècle, avec une théorie du « vouloir-vivre ensemble ».

Dans les années 80, sous l'effet de l'évolution de l'économie (libéralisation, mondialisation, financiarisation) la société française est confrontée à une massification des problèmes sociaux et à une montée très importante de la pauvreté et de la précarité. Certaines catégories de personnes vont se retrouver très éloignées de la dynamique sociétale. C'est dans ce contexte que la notion d'*insertion* apparaît. Insérer c'est : introduire, entrelacer. Le mot insertion a la particularité de désigner à la fois un état (être inséré) et un processus visant un sujet à trouver une place reconnue.

Notre république, au nom de ses valeurs de référence (liberté-égalité-fraternité), se doit de combattre les phénomènes d'exclusion et/ou de les prévenir. La loi d'orientation de 1989 a constitué le socle d'une politique de modernisation avec la lutte contre l'exclusion. Elle situe l'éducation comme « la première priorité nationale » (art. L. 111-1). Le droit à l'éducation pour

[22] Durkheim Emile. *De la division du travail social,* 1893, Paris, Félix Alcan ; réimpression Paris, PUF.

tous est repris et revendiqué dans la Conférence de Jomtien, (5-9 mars 1990). Gardou (1998) nomme cette troisième phase « intégration et intentions ». Ici on vise l'adaptation du système à la diversité des élèves par pratique de différenciation pédagogique.

A côté de ces différents modèles socio-politiques d'intégration, des interculturalistes (Camilleri, Cohen-Emerique, 1989), des praticiens du social (travailleurs sociaux, enseignants, formateurs…) et de l'intervention thérapeutique surtout, plébiscitent un courant transversal basé sur le développement de la « pédagogie interculturelle ». Cette « approche interculturelle » est reliée d'une part, au refus d'une vision essentialiste et relativiste des cultures héritées du colonialisme et d'autre part, à la capitalisation des connaissances en sciences humaines (notamment de la psychologie sociale) des processus de stigmatisation, de représentations sociales et d'hétérophobie (rejet de la différence culturelle). Dans l'approche interculturelle, il s'agit de respecter les différences culturelles, c'est-à-dire les identités socioculturelles avec leurs multiples facettes d'appartenance (ethnique, religieuse, nationale, régionale…) en adoptant une « attitude interculturelle » fondée sur un processus d'interaction et de reconnaissance mutuelle. En fait, cette approche se décompose en trois étapes : « la décentration, pour mieux cerner sa propre identité socioculturelle, la pénétration du système de référence de l'autre, et enfin la négociation et la médiation » (Margalit Cohen-Emerique, 1989, p. 232).

On assiste depuis quelques années à une évolution sémantique dans différents textes nationaux et internationaux qui substitue fréquemment le terme *inclusion* au terme *intégration*.
Dominique Sistach[23] propose une analyse juridique de l'inclusion et resitue l'origine du terme *inclusion* en Californie du nord dans les années 1925-1930. *L'inclusion* signifie alors qu'un groupe d'individus puisse avoir des droits à être inclus. L'origine du mot inclusion est américaine, elle est relative aux droits subjectifs d'une personne à être traitée avec égalité. Dominique Sistach insiste sur l'importance du contexte dans lequel émerge le concept d'inclusion : une société fédéraliste. Il s'agit d'un mode d'organisation politique différent de la France qui vise à concilier les principes d'unité et de diversité au sein d'un espace partagé.
Le concept d'inclusion trouve échos au sein du monde anglophone, à travers la notion de société inclusive (*inclusive process, inclusive society*, …), et pour ce qui concerne l'éducation, d'école inclusive. Ce concept est lié aux mouvements des droits humains concernant les personnes

[23] Maitre de conférence en Droit et Sociologue à l'Université de Perpignan, lors du colloque « GIS REACTIFS : l'inclusion, entre injonction et participation » à Toulouse le 22 et le 23 mars 2018.

handicapées, qui ont vu le jour et se sont développés dans les années 1960-1970 et ont trouvé des échos à l'ONU [24]et dans diverses déclarations. Le concept d'inclusion affirme le plein droit de toutes les personnes, quelles que soient leurs caractéristiques, dans la société et ses organisations. Le courant nord-américain dans lequel l'inclusion a émergé préconise la fusion des deux systèmes éducatifs (ordinaire et spécialisé). Ce sont des choix qu'ont fait l'Italie ou la Suisse par exemple. La France est un pays qualifié de « système mixte » concernant l'inclusion (Bedoin, 2016, p. 36).

Niklas Luhmann, sociologue allemand, (1927-1998) définit l'inclusion sociale comme ce qui caractérise les rapports entre les individus et les systèmes[25]. Il appréhende l'inclusion comme une règle et non comme une visée. Ce sociologue allemand du droit met à jour l'inclusion comme la règle qui régule les rapports entre les individus et les systèmes sociaux. La commission européenne, de son côté, définit l'inclusion active de la façon suivante : « permettre à chaque citoyen, y compris aux plus défavorisés, de participer pleinement à la société. »[26].

Lionel Jospin, dans son discours à l'UNESCO le 7 mars 2001, déclarait l'importance de « définir une véritable stratégie collective de prise en charge des enfants dans et hors l'école dans le cadre d'un partenariat renforcé et amplifié avec tous les acteurs locaux, institutionnels et associatifs (…) ». Ainsi s'amorce une autre politique de l'éducation, plus globale, plus soucieuse de tout ce que les enfants et les jeunes peuvent vivre hors des murs de l'école, comme le cas du secteur de la petite enfance. Pour Danièle Zay[27], c'est « le système éducatif qu'il faut transformer en priorité pour qu'il puisse accueillir le maximum d'enfants et les éduquer ensemble, en tant que futurs citoyens de la même société démocratique ».

Charles Gardou (2012) propose, quant à lui, cinq arcs-boutants sur lesquels s'appuie une société inclusive :

---

[24] En 1971, l'Assemblée générale a adopté la Déclaration des droits du déficient mental. En 1975, l'Assemblée générale a adopté la Déclaration sur les droits des personnes handicapées, qui proclame l'égalité des droits civiques et politiques pour les personnes handicapées. Cette Déclaration fixe la norme pour un traitement égal et pour l'accès aux services, contribuant ainsi à développer les aptitudes des personnes handicapées et à accélérer leur intégration sociale.

[25] Premier ministre, conseil national de lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale, disponible sur : < https://www.cnle.gouv.fr/inclusion-sociale.html > (consulté le 30/05/18)

[26]Commission Européenne, disponible sur : < http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1059&langId=fr> (consulté le 28/11/17)

[27] Interview de Danielle Zay par Jean-Claude Guérin, Inspecteur général honoraire, à l'Université d'été de Prisme, Biennale de l'éducation et de la formation, CNAM (Conservatoire des Arts et Métiers), Paris, 3-6 juillet 2012. Cf. http://www.prisme-asso.org. disponible sur < http://www.aede-france.org/Zay-Ecole-Inclusion.html > (consulté le 28/11/17).

-Nul n’a l’exclusivité du patrimoine humain et social. Par là il insiste sur le fait que toute personne est héritière de ce que la société a de plus noble et de meilleur, que le patrimoine commun est accessible à tous.
-L’exclusivité de la norme, ce n’est personne et la diversité, c’est tout le monde. Ici, il insiste sur le fait que les normes sont culturellement construites, au contexte : ce qui est normal ici est anormal ailleurs. La société française est une singularité au milieu d’autres sociétés.
-Il n’y a ni vie minuscule ni vie majuscule. Je comprends à travers cette idée que Charles Gardou insiste sur le fait que la hiérarchie entre les vies et le jugement sur la valeur d’une existence ne sont pas pertinents. D’après lui, il n’y a pas de « petites » et de « grandes » vies.
-Vivre sans exister est la plus cruelle des exclusions. Ici, il insiste sur la distinction entre vivre – ce besoin d’autoconservation pour tous les espèces vivantes - et exister- ce besoin de se sentir exister, être reconnu, compter pour quelqu’un, appartenir à une société, être héritier de cette société, … D’après lui, la reconnaissance passe par le regard porté sur l’autre, à l’attention aux visages, aux difficultés et aux potentiels de la personne.
-Une société humaine n’est rien sans des conditions d’équité et de liberté. Il n’y a pas de société inclusive sans équité. Charles Gardou met en évidence l’importance de mettre en place des mesures équitables pour « égaliser » ce qui ne l’est pas. C’est le principe de la modulation de réponse qu’il pose comme un incontournable.

L’inclusion est présentée comme une nouvelle façon de penser la société, le « vivre-ensemble » ; c'est un choix de société, un choix politique, un changement de paradigme : Avec l'inclusion c'est la société qui s'adapte à ses citoyens, tous ses citoyens et non l’inverse. « Si l’intégration demande à l’individu de s’adapter à la société, l’inclusion exige de la société son adaptation » (De Saint Martin, 2014, p. 77).

D’après Charles Gardou (2013), la définition de l’inclusion est la suivante : « Aujourd’hui le terme d’inclusion vient remplacer petit à petit celui d’intégration. L’intégration consiste à faire entrer un élément extérieur dans un ensemble, à l’incorporer. Cet élément extérieur est appelé à s’ajuster au système préexistant. Ainsi, dans l’intégration, ce qui prime est l’adaptation de la personne : si elle espère s’intégrer, elle doit, d’une manière souvent proche de l’assimilation, se transformer, se normaliser, s’adapter ou se réadapter. Par contraste, une organisation sociale est inclusive lorsqu’elle module son fonctionnement, se flexibilise, pour offrir, au sein de l’ensemble commun, un « chez-soi pour tous », sans toutefois neutraliser les besoins, désirs ou destins singuliers (...). Une société inclusive, c’est une société sans privilèges, exclusivités et

exclusions. Chacun d'entre nous est héritier de ce que la société a de meilleur et de plus noble. Chacun a un droit égal à bénéficier de l'ensemble des biens sociaux, qu'il s'agisse de l'école et autres lieux de savoir, des transports, des espaces culturels, etc. »[28]

L'inclusion est donc devenu un nouveau concept[29] qui se traduit dans les politiques publiques et appelle à être mis en œuvre dans les pratiques, et aussi comme une valeur, une éthique, prônant la justice sociale et la cohésion de la communauté. Justice sociale, inclusion sociale et éducation pour l'inclusion apparaissent ainsi indissociablement liées.

1.4.Inclure dès la petite enfance pour une société française plus juste ?

Les notions de justice sociale, d'équité et d'égalité sont à la fois reliées et distinctes. Rosanvallon (2011) étudie le devenir de la valeur de l'égalité au cours des deux derniers siècles dans le but de mieux la refonder. D'après l'auteur, en France la valeur de l'égalité s'appuie sur trois pôles successifs : l'égalité-équivalence, l'égalité-autonomie et l'égalité-participation, lesquels se regroupent sur la catégorie commune d'égalité –relation. L'équité est définie comme un moyen d'atteindre l'égalité à partir d'un jugement de ce qui est juste ou injuste.

La justice sociale est un idéal de la société qui vise à préciser la juste répartition des ressources matérielles ou symboliques, elle est subjective. Elle dépend des normes éthiques et morales qui régulent la société. La justice sociale est aussi une notion qui évolue dans le temps, ce qui est juste socialement peut devenir injuste si le contexte change, d'où l'importance de penser l'inclusion en lien avec le contexte. La question de la justice sociale constitue un objet sociologique récent. Actuellement, concernant le domaine de la petite enfance en France, le *care* remet au centre des débats le sens d'une théorie de la justice.

L'analyse sociologique de la justice sociale est traversée par deux grandes perspectives divergentes :

-une perspective cognitiviste où la justice sociale est surtout saisie sous un aspect normatif (Boudon, 1995, Kellerhals, 1991, Forsé et Parodi, 2002, Demeulenaere, 2003)

[28] Charles Gardou dans *Faire-Face,* n°716- Dossier 28- Février 2013.

[29] Selon Kant, le "concept" se rapporterait à une idée générale, non absolue, définie et produite avec plus d'exactitude, résultant d'une pratique et élément essentiel d'une théorie (ex : le matérialisme, l'idéalisme ou l'existentialisme). Un concept est une représentation intellectuelle, un objet conçu par l'esprit. Les concepts scientifiques sont articulés à d'autres concepts et auxquels ils réfèrent (ex : assimilation, intégration, insertion, inclusion).

-une perspective pragmatique où la justice sociale est plutôt comprise comme une aspiration du sujet individuel (Dubet, 2014, Boltanski et Thévenot, 1991, Honneth, 2003, De Singly, 2008).

On retrouve ainsi une dualité entre approche collective et individuelle de la justice sociale. Il me semble important ici de mettre en évidence que ce qui nous relie et ce qui nous différencie est placé dans un rapport de dualité alors que l'inclusion nous invite à le penser « dans un tissage » à inventer, une « mosaïque à composer ensemble » selon l'expression de Charles Gardou (2012). Cet équilibre à trouver entre la centration sur le sujet et son appartenance à un groupe social se retrouve dans le secteur de la petite enfance : inclure des jeunes enfants au sein d'Etablissements d'Accueil des Jeunes Enfants (EAJE) implique de reconnaitre une place singulière à chaque enfant, tout en considérant son environnement familial au sein d'une collectivité : le lieu d'accueil de la petite enfance.

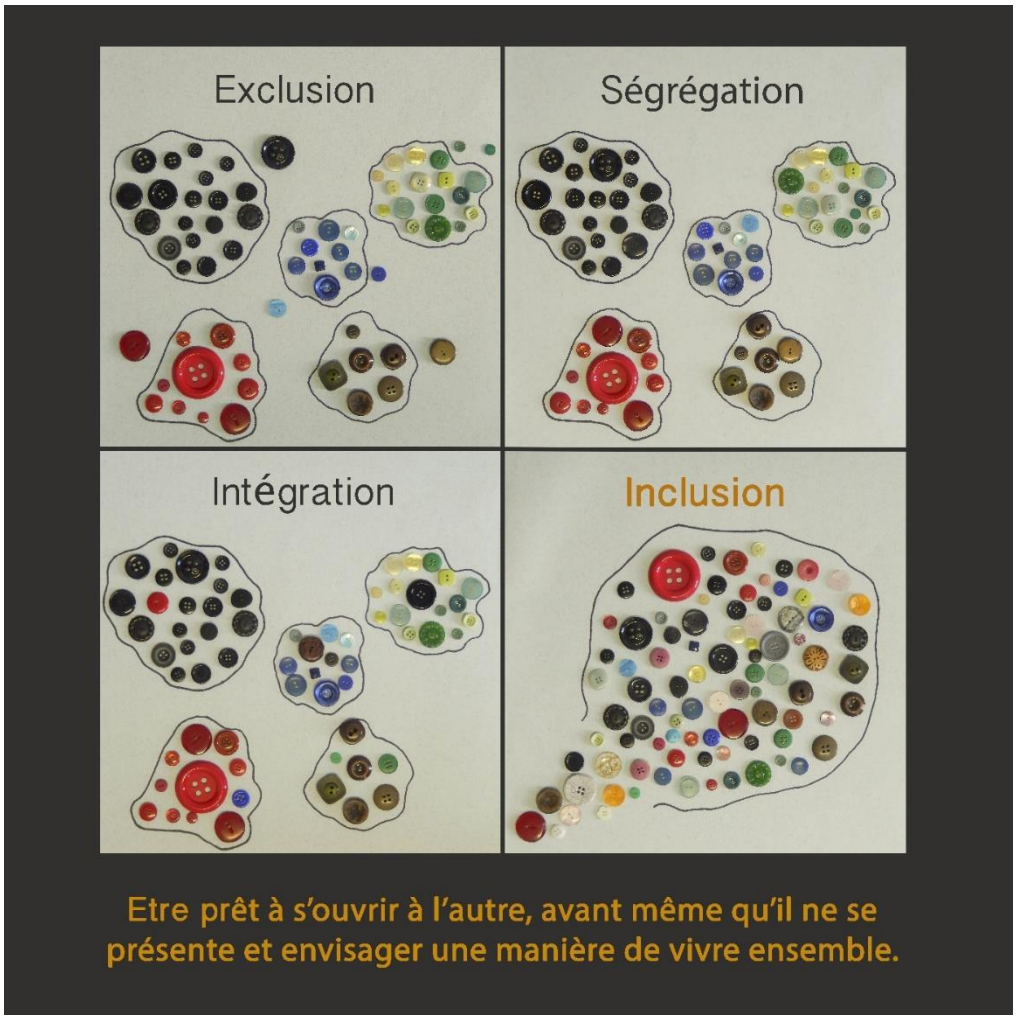
D'autre part, l'idée de justice sociale est traduite dans l'objectif « d'égalité des chances » mis en évidence dans les différents décrets qui réglementent les lieux d'accueil de la petite enfance.

Dans le domaine scolaire, l'inclusion est surtout pensée en lien avec le handicap. « L'éducation inclusive vise à répondre de manière plus équitable à la diversité des élèves, en s'organisant pour que tous trouvent leur place en son sein » (Zay, 2012, p. 11). L'école doit devenir spécifique[30], c'est-à-dire capable de mettre en place un environnement culturel et matériel conçu pour tous, dans lequel chacun trouve de quoi développer au mieux ses capacités propres.

Comme l'a montré Jean-Yves Le Capitaine (2013, p 125-131), dans la philosophie de l'inclusion, la nouvelle définition interactive de la situation de handicap fait entrer dans la normalité toute personne quelle que soit sa déficience, en posant comme principe l'interaction entre la personne et l'environnement. Sur le plan anthropologique, cela signifie que tout le monde est « normal » en droit. La norme, c'est-à-dire la frontière d'inclusion, est élargie à tous. C'est ainsi l'accessibilité généralisée qui est affirmée. L'inclusion ouvre le droit à la singularité, à la différence, ne tolérant pas d'exclusion à la participation sociale sur le prétexte de cette différence. Là où l'intégration n'interrogeait pas la norme établie, l'inclusion fait varier la norme.

[30] Ici l'école spécifique est à comprendre dans le sens spécifique à chaque enfant. C'est à l'école de s'adapter aux spécificités des enfants qu'elle accueille. Serge Ebersold parle d'école post normative (2009, p.74). La diversité des élèves détermine son organisation et son fonctionnement.

En guise de synthèse, je vous propose une création graphique réalisée sous ma coordination par des étudiantes EJE en 2ème année de formation. Ce groupe d'étudiantes[31] a réalisé une campagne d'affiches intitulée « être prêt à s'ouvrir à l'autre avant même qu'il ne se présente et envisager une manière de vivre ensemble », l'une d'entre elle me semble particulièrement intéressante pour distinguer les termes d'exclusion, de ségrégation, d'intégration et d'inclusion. Je vous la présente ci-dessous.



L'inclusion dès la petite enfance est à comprendre dans un contexte historique de lutte contre l'exclusion en France et en particulier celle relative aux enfants.

[31] Marion Boussaert, Kathleen Bonnet, Justine Sornay, Solène Deboes, Julie Bourel-Drapier, et Élodie Olivier et Violaine Duplessy, étudiantes EJE de la promotion 2014-2017 accompagnées par Bertille Théry, cadre pédagogique au CRFPE. Projet coordonné par Marie Andrys, sous la direction de Jean Pierre Feutry.

2. Exclusion et inclusion dès la petite enfance, mais de quoi parle-t-on ?

2.1 Exclusion et inclusion : deux concepts miroirs ?

Le terme d'inclusion n'est pas à comprendre comme l'enfermement d'un élément hétérogène dans un ensemble homogène comme son étymologie nous y invite mais à envisager comme l'opposé de l'exclusion. Il ne s'agit pas de normaliser, « être inclusif c'est autoriser chacun à apporter sa biographie originale à la vie culturelle » (Gardou[32], 2017). Charles Gardou s'inscrit dans une approche interactionniste et situationniste du handicap et de la vulnérabilité humaine. Il prône une *« lecture en positif »* (1999, 2005), c'est-à-dire un regard sur le sujet handicapé à partir de ses potentialités et non de ses manques.

J'en viens donc à identifier que l'inclusion s'impose comme le néologisme positif de la lutte contre l'exclusion dès la petite enfance. La notion d'exclusion, apparue dans les années 1960, fait l'état d'individus en marge de la société, nommés les « *inadaptés sociaux* » (Paugam, 1996, p.10).

Le concept d'exclusion sociale[33] dépasse celui de pauvreté puisqu'il correspond à la non-réalisation des droits sociaux de base garantis par la loi. A l'inverse, en miroir, l'inclusion serait-elle la réalisation des droits sociaux de base garantis par la loi ?

Effectivement, je peux constater que l'inclusion est envisagée comme un droit de l'homme dans les textes internationaux : « La déclaration de Salamanque et la convention des nations unies sur les droits des enfants en 1989 (ONU, 1989) donnent une autorité internationale claire à la question de l'inclusion comme l'un des droits de l'homme » (Thomas et Vaughan, 2009, p.128).

Considérée comme corollaire de la citoyenneté, l'inclusion est appelée à devenir pour le travail social un référentiel global[34]. L'inclusion ne définit pas seulement une relation personnalisée entre un professionnel et une personne accompagnée, mais intéresse tous les individus d'une société donnée. Pour l'économiste indien Amartya Sen, prix Nobel, l'inclusion se caractérise « par l'expérience sociale largement partagée et la participation active d'une société ; par l'égalité généralisée des possibilités et des chances de la vie qui s'offrent aux gens sur le plan individuel ; et par l'atteinte d'un niveau de bien-être élémentaire pour tous les

[32] Gardou Charles lors de la conférence : l'inclusion : une mosaïque à composer ensemble, le 27/06/17 à Liévin.

[33] D'après le conseil national des politiques de lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale, l'expression « exclusion sociale » trouve son origine dans l'ouvrage de René Lenoir, *Les Exclus*, Paris : Seuil, 1974.

I. [34] Bouquet Brigitte et Jaeger Marcel et Dubechot Patrick. Introduction. In : *L'inclusion, Vie sociale*, Ramonville Saint Agne : Eres, 2015 (n° 11/3), p. 7-11.

citoyens »[35]. La question de l'inclusion dès la petite enfance est une question éducative ou pédagogique et une question de respect des droits de l'homme. L'inclusion est indissociable de la manière dont on conçoit la société et le bien-être que l'on souhaite pour tous les citoyens.

Robert Castel (2009, p. 339) souligne l'euphémisme du terme exclusion qui serait une « notion piège », un « mot valise », qui regroupe sous cette notion une diversité de situations, sans donner d'éléments pour les comprendre. Robert Castel indique que « parler d'exclusion conduit à autonomiser des situations limites qui ne prennent sens que si on les replace dans un *processus* » (2009, p.341-342). Le terme de processus est également utilisé par Magdalena Kohout-Diaz : elle met en évidence que l'éducation inclusive est un processus, un *work in progress* (Kohout-Diaz, 2018, p 9).

Robert Castel propose le terme de « désaffiliation» pour désigner « des trajectoires, des processus, des gens qui décrochent et basculent ». La désaffiliation comme la *disqualification sociale* de Serge Paugam (1994) mettent en évidence un processus qui conduit les individus à se retrouver dans une situation limite d'exclusion. En miroir, j'ai pu constater lors de mon enquête exploratoire, que des critiques similaires à l'égard du terme « inclusion » sont formulées par les professionnels du travail social. *« C'est le nouveau terme à la mode mais personne ne sait ce que ça veut dire »* témoigne un EJE en Institut Médico Educatif (IME). D'autre part, la notion de processus est également un point commun. *« Inclure un enfant ça ne se décrète pas, ça se construit »* me dit une EJE en centre social.

La désaffiliation s'effectue, de manière schématique, entre trois zones de la vie sociale:

• une « zone d'intégration », dont font partie en général des personnes ayant un travail régulier et des supports de sociabilité suffisamment fermes ;

• une « zone de vulnérabilité », regroupant les personnes ayant un travail précaire et des situations relationnelles instables ;

• une « zone d'exclusion », dans laquelle certaines personnes basculent.

Robert Castel (2009) met en évidence le caractère dynamique de l'exclusion. Ainsi, il met en lumière l'intérêt de mener des politiques préventives pour éviter que les personnes ne basculent dans ces situations d'exclusion. C'est dans cette visée préventive que se situe le travail des professionnels de la petite enfance pour l'inclusion de tous les enfants. Lutter contre l'exclusion revient à œuvrer pour l'inclusion. Ainsi, inclusion et exclusion s'opposent et

[35] Amartya Sen, *Development as freedom*, Oxford University Press, 2001, 384 p.

peuvent se penser comme deux concepts miroirs. A l'inverse de ce processus de désaffiliation, peut-on mettre en évidence un processus d'inclusion ? Et comment ce processus, décrit pour des trajectoires d'adultes par Castel, se traduit-il pour de jeunes enfants ? C'est une des questions sur lesquelles se concentrera mon enquête compréhensive et collaborative.

Aujourd'hui, en France, l'inclusion n'est pas effective, de nombreuses inégalités peuvent encore être constatées (sociales, culturelles, liées au genre ou au handicap par exemple), mais des actions positives sont à l'œuvre. La mise en œuvre de politiques inclusives, de stratégies d'action est l'un des moyens que notre société peut mobiliser pour rétablir ou au moins faire évoluer favorablement l'accueil de tous et donc l'égalité des chances.

2.2.La situation actuelle du secteur de la petite enfance : lutter contre les exclusions visibles et invisibles

L'exclusion dans l'éducation peut prendre des formes diverses : évidentes ou subtiles.

2.2.1 Les exclusions visibles

Les exclus sont : tous les enfants qui n'ont pas accès à l'éducation dès la petite enfance ; ceux qui quittent prématurément le système ; les enfants qui ont des « besoins spéciaux ». Les enfants exclus, ce sont également, selon la terminologie de l'OCDE, les « enfants à risque », qui constituent des groupes marginalisés et particulièrement vulnérables (migrants, minorités ethniques, linguistiques, culturelles ou religieuses, victimes de la pauvreté, enfants des rues, enfants au travail, enfants réfugiés ou déplacés, enfants nomades, orphelins du VIH et sida, enfants victimes de violence, etc.). Les exclus sont aussi tous ces enfants pour qui l'enseignement et l'apprentissage ne répondent pas à leurs besoins et leurs aspirations. L'exclusion recouvre donc une grande diversité de situations. Les travailleurs sociaux concentrent leur action dans la lutte contre toutes les formes d'exclusion. Pour le secteur de la petite enfance, il s'agit de lutter contre les inégalités dès le plus jeune âge. Les lieux d'accueil de la petite enfance sont ainsi clairement identifiés dans leur mission de prévention[36], pour

[36] Tout au long de mon travail, le terme prévention est à comprendre comme la prévention prévenante : une prévention humaniste et éthique, telle que l'a défini le collectif « Pas de 0 de conduite pour les enfants de moins de 3 ans » (2012). Cette prévention s'oppose à une approche préventive mécanique et stéréotypée pour reconnaitre la singularité, la variabilité et la liberté du développement de chaque enfant, autant que celles des processus complexes qui président au devenir mère ou père.

l'égalité des chances, entre l'action éducative en direction des jeunes enfants et l'accompagnement de leurs familles.

Le rapport sur *la situation des enfants dans le monde* rédigé en 2006 par l'UNICEF est consacré aux enfants exclus et invisibles qui n'ont pas accès aux services essentiels, à une protection et à la participation. D'après le rapport, des milliers d'enfants risquent d'être privés de leur enfance. Il traite de problèmes précis comme le développement de la petite enfance. Le rapport final de la Commission des déterminants sociaux de la santé de l'Organisation mondiale de la Santé[37], rédigé en juin 2007, qualifie le développement de la petite enfance de « puissant égalisateur ». D'après le rapport, le développement de la petite enfance — dont les aspects physiques, sociaux, émotionnels, du langage et cognitifs — exerce une grande influence sur l'apprentissage de base, la réussite scolaire, la participation économique, la citoyenneté sociale et la santé. Le Haut conseil de la famille de l'enfance et de l'âge (HCFEA) a publié en avril 2018 un rapport « L'accueil des enfants de moins de 3 ans » ; il pointe du doigt une offre qui stagne et des inégalités sociales et territoriales toujours persistantes.

2.2.2. Les exclusions invisibles

En plus de ces exclusions des systèmes éducatifs, il semble exister d'autres formes d'exclusion : les « exclusions masquées » ou invisibles. Se situer dans un milieu ne garantit pas d'en faire partie. Il existe des « exclusions de l'intérieur » (expression de Pierre Bourdieu, 1993, p. 597). Au sein des structures petite enfance, ces formes d'exclusion peuvent se vivre. Par exemple, j'ai pu identifier des formes d'exclusions produites de façon inconsciente par les professionnels concernant le genre ou la culture de l'enfant. C'est ce qu'ont pu montrer Geneviève Cresson[38] (2010) ou Chantal Zaouche Gaudron (2017). Pour illustrer mon propos, voici ce que disent deux EJE exerçant au sein d'une crèche lors des entretiens exploratoires quand je les questionne sur le choix des jouets :

> « On n'a pas vraiment d'attention à la diversité culturelle ». Elle ajoute : « Je pense que ça peut freiner l'enfant. Par exemple, un enfant qui serait d'origine africaine peut-être que ça pourrait le freiner. Nous, si on allait en Afrique, si on ne retrouve pas les objets qu'on utilise au quotidien, on peut se sentir un peu perdu ». De son côté, sa collègue dit : « inconsciemment, on véhicule peut-être une certaine norme « française » sans penser à des jeux représentatifs de ce qu'il a chez lui. Mm… ça n'invite pas à inclure une diversité de familles je dirai ». Ou encore « Ça se passe très vite, on n'a pas le temps

[37] Lori G. Irwin, Arjumand Siddiqi, Clyde Hertzman. *Le développement de la petite enfance : un puissant égalisateur*. Disponible sur < http://www.who.int/social_determinants/themes/earlychilddevelopment/early_child_dev_ecdkn_fr.pdf > (consulté le 12/09/17).

[38] Geneviève Cresson, Indicible mais omniprésent : le genre dans les lieux d'accueil de la petite enfance. Dans *Cahiers du Genre* 2010/2, n° 49.

> de nouer un lien. (…) En discutant, là, je me dis que ça peut être une super idée pour inclure les enfants et les familles dès le premier accueil. Ça mettrait moins de barrières avec les parents, on arriverait à créer un lien un peu plus important. Comment créer autrement le lien ? »

Ici, à travers les propos des professionnels on peut percevoir différents éléments :

- Les jeux peuvent véhiculer une « norme française », ils n'ont pas été réfléchis de manière à être représentatifs de la diversité culturelle présente au sein de la crèche et cela peut causer l'exclusion indirecte des enfants qui serait freinés par le manque de continuité avec les jouets qu'ils ont l'habitude de manipuler.
- Les éducatrices semblent prendre conscience de ces exclusions indirectes causés par des « jouets normés » au cours de l'entretien. Elles se montrent favorable à engager un travail concernant les jeux et la diversité culturelle.

La question semble donc être la suivante : comment permettre aux professionnels de lutter contre les formes d'exclusions inconscientes qu'ils produisent ?

Laurence Thouroude (2016) a repéré, pour sa part, différentes formes d'exclusions masquées dans le domaine scolaire : indifférence, négligence, dévalorisation, non prise en compte des besoins éducatifs.

Cela m'amène à formuler **une hypothèse** : *Pour favoriser l'inclusion dès la petite enfance, la reconnaissance de l'autre au sein de l'espace social - dans ce qu'il est, ses besoins, ses compétences, ses gouts- est essentielle dès la petite enfance.*

Catherine Sellenet (2009, p.100) montre que « la compétence suppose un contenu, une action, une intériorisation de savoirs et qu'elle n'existe que dans le regard de l'autre, que dans la reconnaissance, la validation par un tiers. » Par-là, elle met en exergue l'importance du regard de l'autre, de la valorisation par un tiers.
Ainsi, valoriser l'enfant, prendre en compte ses besoins, lui permettre de développer ses compétences, respecter ses goûts et ses dégoûts, … seraient des indicateurs d'une éducation inclusive effective. Je m'inscris ainsi dans une lecture « en positif » du repérage effectué par Laurence Thouroude (2016).

Aujourd'hui, de nombreuses préconisations inclusives voient le jour dans différents textes réglementaires et législatifs mais la société française n'est pas encore inclusive, des inégalités

sont encore présentes dès la petite enfance. Dans ce contexte, les professionnels de la petite enfance se voient confrontés tous les jours à une réalité complexe, riche d'interrogations, d'injonctions paradoxales et de créativité pédagogique. L'inclusion est une notion émergente en France. L'emploi des expressions « inclusion scolaire », « inclusion éducative », « éducation inclusive » rend compte de la difficulté à appréhender cette question dans le champ éducatif.

3. Les lieux d'accueil de la petite enfance ici et ailleurs : des évolutions vers l'éducation inclusive

3.1. Perspective internationale des politiques inclusives dans le secteur de la petite enfance

L'inclusion est une notion de plus en plus présente dans les textes internationaux et européens. D'après l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques), « les systèmes d'éducation les plus performants accueillent les élèves dans toute leur diversité, c'est-à-dire quels que soient leurs aptitudes, leurs centres d'intérêt et leur milieu social, et leur proposent des approches individualisées à l'égard de l'apprentissage » (OCDE 2001 a, b, c, d, p.4). Le lien entre accueil de la diversité et inclusion est souligné d'une part. D'autre part, la tension entre une approche individualisée à trouver au sein d'un collectif (système d'éducation) est mise en évidence.

Ce double processus interne à l'inclusion - la reconnaissance des similarités et des singularités- permet à l'individu de se sentir à la fois singulier et relié aux autres, appartenant à la société. Il s'agit de reconnaitre ce qui relie et ce qui différencie chaque être humain. Pour Robert Castel (2009), il s'agit d'édifier un nouveau compromis, de réinventer, sous d'autres formes, « une société de semblables ».

D'après l'UNESCO « l'inclusion vise à mettre à l'aise à la fois les enseignants et les élèves dans leur diversité et à la fois comme un défi et un enrichissement de l'environnement d'apprentissage plutôt que comme un problème » (UNESCO, 2005, p. 13& 15 ; cf.2006). Cette définition de l'inclusion invite à une lecture « positive » de la diversité pour permettre un vivre-ensemble enrichissant, source d'apprentissage. D'après Laurence Thouroude (2016, p. 74), « L'école inclusive se situe en effet dans l'entre deux du droit à la différence et du droit à la ressemblance. ». Pour les professionnels, il s'agit donc de reconnaitre à la fois chaque enfant :

- Comme un être singulier, différent, unique.

- Comme un être qui a des similarités avec les autres membres du groupe.

De plus, dans la perspective inclusive, la différence n'est pas vue comme un déficit à corriger mais comme une ressource à aborder (Mony, 2011, p. 60). Cette vision de l'inclusion se rapproche du modèle interculturaliste qui vise l'apprentissage interculturel (Camilleri, Cohen-Emerique, 1989).

En juin 2017, l'UNESCO lance le Laboratoire des Politiques Inclusives. Il se concentre sur la place de plus en plus grande donnée au savoir participatif et sa traduction en mesures politiques inclusives et équitables. Ce laboratoire opère via trois axes de fonctionnement, associant politiques sur le terrain et services en ligne :

Axe 1 – Rendre opérationnelles les politiques

• Développer des garanties, applications et plateformes pour rendre les politiques inclusives opérationnelles et soutenir l'évaluation d'options

Axe 2 – Crowdsourcing de connaissances et d'expertises

• Développer des écosystèmes d'acteurs des politiques inclusives

• Permettre la co-production de connaissances et le rassemblement de savoir-faire en matière de politiques inclusives

Axe 3 – Traduire en politiques, pratiques et plaidoyers

• Améliorer les méthodes, modèles et capacités de réalisation et de mise en œuvre de politiques inclusives équitables

• Faciliter l'adoption et l'utilisation de données dans la prise de décision concernant les politiques inclusives

Les orientations de ce laboratoire politique international montrent clairement que l'inclusion est une intention affichée mais pas encore opérationnelle à différents niveaux. Comment dépasser les tensions et l'ambivalence relatives à l'inclusion ? Mon travail de recherche compréhensive se situe dans l'interrogation de ce qu'est l'inclusion et ses différentes dimensions.

3.2. Des évolutions européennes orientées vers l'éducation inclusive dès la petite enfance

Le conseil de l'Europe (1997, 1999) et les chercheurs (Dubet & Vettenberg, 2000 ; Gittins, 2006) se sont nettement prononcés en faveur d'une politique de prévention. Concernant les politiques familiales, une dynamique territoriale est visée avec les schémas départementaux des services aux familles, initiés en 2013. Ils doivent permettre aux différents partenaires, impliqués

dans la mise en œuvre des services d'accueil de la petite enfance et de soutien à la parentalité, de définir ensemble un diagnostic partagé et un plan d'action, qui décline localement les priorités nationales suivantes :

1. Développer l'offre d'accueil du jeune enfant et réduire les inégalités territoriales, en s'appuyant sur la complémentarité des modes d'accueil ;
2. Faciliter l'accès des familles vulnérables (familles précaires, familles monoparentales, familles confrontées au handicap, à l'illettrisme, etc) aux services d'accueil de la petite enfance et au soutien à la parentalité pour garantir l'universalité d'accès et la mixité ;
3. Mailler progressivement le territoire en matière d'offre d'accompagnement à la parentalité, en proposant des outils visant notamment à mieux articuler l'accueil du jeune enfant et les actions de soutien à la parentalité ;
4. Faciliter une action coordonnée des acteurs sur le territoire ;
5. Améliorer l'information des familles sur l'offre disponible ;
6. Favoriser le recrutement et la formation des professionnel-les de la petite enfance ;
7. Développer les outils d'apprentissage de la langue (lutte contre l'illettrisme, Français, langues étrangères, alphabétisation).

Selon un récent rapport de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), l'équité en matière d'éducation comporte deux dimensions : « La première est l'égalité des chances, qui implique de veiller à ce que la situation personnelle et sociale – telle que le genre, le statut socioéconomique ou l'origine ethnique – ne soit pas un obstacle à la réalisation du potentiel éducatif. La seconde est l'inclusion, qui implique un niveau minimal d'instruction pour tous (…) Une éducation qui donne les mêmes chances à tous et n'écarte personne est un des leviers d'équité sociale les plus puissants. »[39].

La commission européenne s'est exprimée en faveur d'une éducation inclusive (Commission of the European Communities, 2008).
Au niveau de l'inclusion scolaire, Danielle Zay (2012, p. 185) identifie trois facteurs de succès d'une éducation inclusive sont tirés de la comparaison des rapports nationaux :
-Des enseignants ayant la qualification appropriée
-Qui s'engagent ainsi que leur établissement dans leurs actions

[39] Field S., Kuczera M., Pont B., *En finir avec l'échec scolaire – Dix mesures pour une éducation équitable – Synthèse et recommandations aux pouvoirs publics*, Paris, OCDE, 2007, p. 2.

-En partenariat avec les parents, les professionnels et spécialistes extérieurs.

Le réseau Eurydice fournit de l'information sur les systèmes éducatifs européens ainsi qu'une analyse de ces systèmes et des politiques menées en la matière. Depuis 2011, il est constitué de 37 unités nationales basées dans les 33 pays qui participent au programme de l'Union européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation tout au long de la vie (les États membres de l'UE, les pays de l'AELE, la Croatie et la Turquie). D'après la synthèse de 2012, en 2009, pratiquement tous les enfants de 3 ans étaient inscrits dans l'éducation préprimaire en Belgique, au Danemark, en Espagne, en France et en Islande. Ainsi, les enfants ont tendance à débuter « l'éducation formelle » à un âge plus précoce. La qualité de l'éducation est une priorité essentielle en Europe, et elle est de plus en plus évaluée, que ce soit au niveau de l'établissement, de l'enseignant ou du système éducatif. Si l'éducation scolaire est au centre des préoccupations de la synthèse, l'éducation préscolaire n'est pas évoquée, comme « oubliée », comme si l'éducation à l'œuvre dans les structures d'accueil des jeunes enfants ne faisait pas partie de « l'éducation formelle ». Plusieurs travaux montrent que ce lien crèche-école est insuffisamment investi, de nombreux ouvrages et recherches en témoignent : « petite enfance et handicap » (Bedoin & Janner-Raimondi, 2016), « l'exception française : l'école maternelle face à la diversité des formes préscolaires » (Brougère, 2015), « De la crèche à l'école » (Cohen, 95), un mémoire de master « Structure petite enfance, école maternelle : entre rupture ou continuité ? », un dossier DRESS (juillet 2013) : « de la crèche à l'école : rupture ou continuité ? »,… D'autres initiatives et ouvrages montrent l'intérêt qu'il y a à ce que ces liens se renforcent : l'exemple des « classes passerelles » de la ville de Roubaix, le développement de projets « dispositif de réussite éducative » (DRE) entre crèches et écoles, l'ouvrage « A 2 ans, vivre dans un collectif d'enfants Crèche, école maternelle, classe passerelle, jardin maternel » sous la direction de Pascale Garnier (2016), une formation commune pour les professionnels de crèche et d'école maternelle en Italie et à Lausanne est soulignée comme porteuse de qualité d'accueil, les stages « cités éducatives » ayant pour objectif de créer des passerelles entre les lieux d'accueil de la petite enfance et les écoles, réalisés par des étudiants EJE du CRFPE de Lille (2021).

Le réseau DECET (Diversity in Early Childhood Education and Training), fondé en 1998 vise à promouvoir l'équité, l'inclusion sociale, et à reconnaitre la diversité par : le travail en réseau au niveau de l'Europe; la promotion active de la qualité dans les services d'accueil des jeunes enfants; le développement de nouvelles connaissances; le travail en collaboration avec d'autres

réseaux au sein de l'Europe et avec d'autres continents. Il regroupe actuellement 14 organisations européennes œuvrant pour le développement d'une pédagogie antidiscriminatoire et prônant la diversité comme source de richesses. Le réseau affirme, dans sa déclaration d'intention, que « Tous les enfants et les adultes ont le droit d'évoluer et de se développer dans un contexte qui offre équité et respect de la diversité ». Pour ce faire, le réseau DECET vise le développement des savoirs, compétences et attitudes qui encouragent les enfants et les adultes à construire ensemble des équipes et services éducatifs dans lesquels chacun :

- se sent personnellement accepté et faire partie du groupe,
- est reconnu dans les différentes composantes de son identité,
- peut apprendre de l'autre et s'enrichir mutuellement au-delà des barrières, culturelles ou autres,
- peut participer activement comme citoyen à la vie du lieu d'accueil ou du quartier,
- peut lutter activement contre les préjugés par la communication et une attitude d'ouverture
- peut agir avec les autres contre toute forme institutionnelle de préjugés et de discrimination.

Les membres du réseau, en groupes de travail et par phases de 3 ans, élaborent des actions : outils pédagogiques (films, photolangages, jeux,…), manuels de formation, séminaires européens, colloques, conférences, recherche-action.

Une des compétences-clé, mise en avant par le DECET, requise dans l'accueil et l'éducation de jeunes enfants est en relation avec un objectif commun : celui d'obtenir une justice sociale, en abordant activement les questions de diversité, d'égalité et d'inclusion sociale.

L'organisme « Le Furet » diffuse des revues professionnelles « Enfants d'Europe » (www. lefuret.org) et propose des formations aux professionnels de la petite enfance à travers l'Europe. Il est également un vecteur important des innovations majeures d'ici ou d'ailleurs. Ce réseau favorise la diffusion des savoirs scientifiques et professionnels du secteur de la petite enfance. L'inclusion, la pédagogie de la diversité, l'interculturel,… sont des thématiques fréquentes au sein de la revue ou du catalogue de formation de l'organisme « Le Furet ».

L'accueil des très jeunes enfants en France connaît des mutations importantes depuis les années 2000. Celles-ci vont dans le sens d'une volonté de développement du secteur, afin de répondre aux besoins des familles et atteindre aussi les objectifs fixés par l'Europe.

La fréquentation des lieux d'accueil collectifs, dès le plus jeune âge, est recommandée par l'O.C.D.E. comme moyen de lutte contre les inégalités sociales[40]. Dans le domaine des sciences de l'éducation, Danielle Zay (2010, p.1) a mis en évidence que l'un des principaux défis à relever pour l'Europe est que tous les pays membres aient des systèmes d'éducation « inclusifs » (Working Committee on Quality Indicators, 2000).

3.3.En France : des évolutions légales et réglementaires qui s'orientent vers l'inclusion de tous dès la petite enfance

La première loi qui pose le principe de la lutte contre l'exclusion est la loi d'orientation relative à la lutte contre l'exclusion en 1998[41]. La loi n° 98-657 du 29 juillet 1998 d'orientation relative à la lutte contre les exclusions, en son article 1, « tend à garantir sur l'ensemble du territoire l'accès effectif de tous aux droits fondamentaux dans les domaines de l'emploi, du logement, de la protection de la santé, de la justice, de l'éducation, de la formation et de la culture, de la protection de la famille et de l'enfance. ». Dans ce contexte les travailleurs sociaux, et en particulier les EJE pour le travail que je mène ici, sont directement concernés puisque la loi donne mission aux institutions sociales (donc les lieux d'accueil de la petite enfance) de lutter contre les inégalités.

Prendre en compte les différences dans le cadre de l'accueil collectif devient une priorité avec la publication du décret d'août 2000[42] relatif aux établissements et services d'accueil des enfants de moins de 6 ans. Ce décret reprend en partie les orientations du réseau européen des modes de garde, notamment la nécessité d'être attentif aux familles les plus en difficulté et de favoriser pour les parents l'équilibre entre leur vie professionnelle et leur vie familiale. D'après l'article R. 180-1. : « Ils (les établissements et les services d'accueil) apportent leur aide aux parents afin que *ceux-ci puissent concilier leur vie professionnelle et leur vie familiale*. » Il institue les principes « d'une ouverture à toutes les familles et à tous les enfants, y compris les enfants handicapés […] et une meilleure adaptation des structures aux besoins des familles ». Le décret d'août 2000 inscrit définitivement les lieux d'accueil de la petite enfance dans le

[40] Angel Gurría, Secrétaire général de l'OCDE, dans sa présentation des perspectives du développement mondial en 2012 écrit : « Dans les pays à croissance forte, ils pourraient investir leurs ressources dans le développement social par le truchement de services de meilleure qualité en matière de santé, d'éducation et de protection sociale notamment ». < http://www.oecd.org/fr/general/luttercontrelesinegalites.htm> (consulté le 27/06/17)
[41] https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000206894 (consulté le 4 juin 2016)
[42] https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000218271 (consulté le 10 juin 2016). Décret d'application directe dans le champ de la petite enfance de la loi de lutte contre l'exclusion de 1998, modifié le 20 février 2007 puis le 7 juin 2010.

champ social, en indiquant clairement leur fonction d'accueil des enfants *et* des familles, et en leur demandant de fournir un projet d'établissement, comprenant, entre autres, un « projet éducatif et social ». Le décret met l'accent sur une double polarité : la prise en compte de la singularité de l'enfant en appui avec son attachement familial, et l'élaboration par les professionnels de projets d'établissement venant constituer un corpus de références communes en terme de valeurs, finalités éducatives et de règlement intérieur du lieu d'accueil. Cette double prise en considération : singulière et collective est en corrélation avec le processus inclusif. Le décret d'août 2000, révisé en en 2007 et en 2010, présente l'accueil du jeune enfant comme une mission sociale (intégrer les enfants et parents exclus, lutter contre la pauvreté, lutter contre les inégalités sociales) et éducative (co-éduquer avec les parents, développer les compétences des enfants). Viser l'inclusion, c'est œuvrer pour l'égalité des chances dès le plus jeune âge. Du point de vue de la législation, les professionnels de la petite enfance ont donc un rôle de prévention et d'accompagnement des jeunes enfants et de leur famille, essentiel au sein du travail social.

La loi du 11 février 2005, permet d'affirmer un droit à compensation et à la scolarisation et de favoriser la participation à la citoyenneté. Elle parle de scolarisation mais pas explicitement d'inclusion. Il faut attendre la circulaire du 17 juillet 2009 pour qu'apparaisse ce mot. Cette loi se présente comme un progrès vers un paradigme plus inclusif. Le droit à compensation consiste à répondre aux besoins de l'enfant, qu'il s'agisse de l'accueil de la petite enfance, de la scolarité, de l'enseignement, de l'éducation, de l'insertion professionnelle, des aménagements du domicile ou du cadre de travail nécessaires au plein exercice de sa citoyenneté et de sa capacité d'autonomie, du développement ou de l'aménagement de l'offre de service, permettant notamment à l'entourage de la personne handicapée de bénéficier de temps de répit. Serge Ebersbold (2006) constate que le glissement sémantique « d'intégration scolaire à scolarisation » qui, plutôt que de se focaliser sur l'inaptitude, pose la question de la diversité, ce qui conduit l'école à penser les besoins de tous les élèves. A ce titre-là, *« il n'est pas d'élèves à besoins spécifiques, il n'est que des élèves qui, tous, nécessitent la mise en œuvre de méthodes pédagogiques, de supports et de soutiens qui leur permettent de réussir, de se construire et de s'ancrer. »* (p. 37). La loi de 2005 a permis l'évolution du processus inclusif. Entre 2006 et 2011, les effectifs d'élèves handicapés en milieu ordinaire sont passés de 155 400 à 210 400. La progression annuelle moyenne est de 6,3 % (note d'information DEPP, MEN, 2012). La tendance observée par l'Éducation Nationale est à une augmentation régulière du nombre des enfants handicapés scolarisés en milieu ordinaire.

Concernant les lieux d'accueil de la petite enfance, la CNAF (Caisse Nationale des Allocations Familiales) indique que « l'obligation d'élaborer un projet social, la participation des parents à la vie et au fonctionnement de la structure, doivent permettre d'adapter le projet et le fonctionnement de la structure au plus près des attentes des familles » (CNAF, 2000, p. 9).

Dans le premier article de la Chartes pour la Qualité d'Accueil du Jeune Enfant, CDAJE Nord, élaborée en 2007, il est écrit : « Une place pour chacun, une place pour tous : l'inclusion ». Tous les enfants, quel que soit leur milieu d'origine, ont le droit d'évoluer dans un environnement riche, stimulant et bienveillant. Cela correspond à la Convention d'Objectifs et de Gestion (COG) 2014-2017 signée entre la CNAF et l'État puisqu'une des grandes orientations est de : développer les services aux familles et réduire les inégalités. Plus récemment, la COG 2018-2022 préconise « L'investissement dans la petite enfance est, en effet, un investissement social qui permet de lutter contre les inégalités sociales et territoriales dès le plus jeune âge »[43]. L'accueil des enfants en situation de handicap ou de pauvreté dans les établissements d'accueil du jeune enfant (EAJE) est une priorité de la nouvelle la convention d'objectifs et de gestion[44] (COG) 2018-2022 entre la branche famille de la sécurité sociale et l'Etat. Le conseil d'administration de la CNAF a adopté le 2 octobre la mise en place du bonus « inclusion handicap » et du bonus « mixité sociale », destiné à favoriser l'accueil des enfants issus de familles modestes.

Malgré ces différents textes prônant l'inclusion dès la petite enfance, une diversité d'enquêtes montrent la présence d'inégalités[45] dès l'enfance : Aujourd'hui, un pauvre sur trois en France est un enfant (INSEE, 2012). A cela s'ajoute, selon l'IGAS (mai 2011), les inégalités sociales de santé qui se retrouvent à un niveau élevé à des âges très jeunes. D'autre part, l'enquête PISA montre un niveau scolaire moyen des élèves en baisse (27ème rang sur 44) et une part importante d'élèves en grande difficulté (32% en France). Selon ces enquêtes, les inégalités des enfants d'aujourd'hui conduit à l'exclusion des adultes de demain.

---

[43] Sancerni Isabelle et Mazauric Vincent, 2018, p. 1 : Disponible sur < http://www.caf.fr/sites/default/files/cnaf/Documents/DCom/Quisommesns/Textes%20de%20r%C3%A9f%C3%A9rence/COG/COG%202018-2022_4p.pdf > (consulté le 13/07/18)

[44] Pour plus de détails : communiqué de presse du 3 octobre 2018 : http://www.caf.fr/sites/default/files/cnaf/Documents/DCom/Presse/Communiqu%C3%A9s%202018/Accueil_petite_enfance_bonus_inclusion_handicap_et_mixite_sociale_adoptes_par_le_conseil_%20d_administration_%20de_la_Cnaf.pdf (consulté le 9/11/18)

[45] Les enquêtes pointent des inégalités différentes : sociales, monétaires, de santé, scolaires, …

A l'occasion de la Journée internationale des droits de l'enfant (20 novembre 2013), l'UNICEF France publie les résultats de sa Consultation nationale auprès des 6-18 ans, effectuée auprès de 22 500 enfants et adolescents vivant en France. Cette dernière met en lumière que près d'un enfant sur cinq (17%) vit dans une situation d'intégration sociale précaire dont 7% sont « déjà pris dans un processus de disqualification sociale ». Au cours de mon expérience professionnelle, j'ai pu constater des évolutions pour développer l'offre d'accueil des jeunes enfants et pour rendre les structures petite enfance accessibles à tous. J'ai également pu repérer que certains publics sont parfois moins présents au sein des structures petite enfance : les enfants en situation de handicap, les enfants pauvres et/ou migrants. Un rééquilibre progressif des publics se produit, avec la mise en place de la PSU[46] et le décret du 23 décembre 2006, la mixité des publics devient une réalité dans bon nombre de structures. Plus récemment, les crèches à vocation d'insertion professionnelle (VIP) ont vu le jour pour faciliter l'accès à l'emploi des parents de jeunes enfants, notamment les mères isolées, et soutenir l'accueil des jeunes enfants (0-3 ans).

En 2013, le rapport de Brigitte Grésy[47], insiste sur la nécessité de sensibiliser les professionnels aux enjeux de la socialisation différenciée. La socialisation différenciée repose sur l'idée que la socialisation n'est pas identique pour tous les individus, elle dépend notamment du milieu social et du sexe. D'après Brigitte Grésy, cette socialisation se fait « à bas bruits » et se diffuse partout. La conséquence de cette socialisation différenciée est une perte de chances pour les enfants, en terme d'estime de soi et de prise de risque, d'apprentissage du raisonnement analytique et spatial et d'aptitudes verbales ainsi que du processus d'autonomie. D'après l'auteure, les attentes différenciées des adultes passent par différents canaux : vêtements, médias, jouets, livres, … etc.

Le département du Pas de Calais[48] est engagé dans la démarche de préfiguration dès son lancement. Le schéma départemental de services aux familles du Pas de Calais traduit une

[46] PSU : Prestation de Service Unique. La philosophie de la Psu c'est d'être ouverte à tous les EAJE. C'est le financement d'un service aux familles, qui est le même sur tout le territoire, elle vise la réduction des inégalités. A partir de 2014, pour le calcul de la PSU, un barème est établi selon deux critères : le service rendu et le taux de facturation.

[47] Secrétaire générale du Conseil supérieur de l'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes (CSEP) depuis 2013 et membre de la commission « Lutte contre les stéréotypes sexistes et la répartition des rôles sociaux » du Haut Conseil à l'Egalité (HCE), Brigitte Grésy est une experte des questions d'égalité entre les femmes et les hommes. Elle est également l'autrice de nombreux rapports sur l'égalité professionnelle (2009), sur la parentalité (2011) et sur l'égalité entre les filles et les garçons dans les structures d'accueil de la petite enfance (2013) en sa qualité d'inspectrice générale des Affaires sociales.

[48] Les départements de l'Ain, du Bas-Rhin, des Bouches-du-Rhône, de la Charente, de la Charente-Maritime, de la Corrèze, des Côtes-d'Armor, de la Haute-Loire, de l'Indre-et-Loire, du Jura, de la Loire-Atlantique, du Lot, du Pas-de-Calais, des Pyrénées-Atlantiques, de la Seine-Maritime, de la Seine-Saint-Denis et de La Réunion se sont

politique en faveur de l'inclusion dès la petite enfance, les quatre orientations stratégiques récurrentes concernent la réduction des inégalités territoriales d'accès aux offres petite enfance, l'amélioration de l'offre en matière de parentalité, l'information des familles et la réponse aux besoins spécifiques, en particulier les besoins des familles ayant un enfant en situation de handicap.

Le plan pluriannuel 2015-2017 contre la pauvreté et pour l'inclusion sociale[49], adopté en janvier 2013, préconise également d'agir tôt - dès la petite enfance - de manière forte et globale, avec les parents et l'enfant. L'objectif de ce plan est d'agir en direction des familles les plus vulnérables tout en favorisant l'accueil de la Petite Enfance et la réussite éducative comme leviers contre les inégalités sociales.

Ses trois axes d'interventions sont :

- Réduire les inégalités et prévenir les ruptures
- Accompagner les personnes en difficultés en visant l'insertion
- Miser sur l'action partenariale au plus près des acteurs et des territoires.

Ainsi, accueillir tous les jeunes enfants et leur famille serait la première étape pour l'inclusion de tous et n'est pas encore effectif. Le partenariat est à nouveau mis en évidence comme levier de l'inclusion.

D'après le décret n° 2017-877 du 6 mai 2017 relatif à la définition du travail social, et plus précisément l'article D. 142-1 du code de l'action sociale et des familles, il est clairement établi que le travail social (dont fait partie le secteur de la petite enfance) vise l'inclusion : « Art. D. 142-1-1. – « Le travail social vise à permettre l'accès des personnes à l'ensemble des droits fondamentaux, à faciliter leur inclusion sociale et à exercer une pleine citoyenneté. Dans un but d'émancipation, d'accès à l'autonomie, de protection et de participation des personnes, le travail social contribue à promouvoir, par des approches individuelles et collectives, le changement social, le développement social et la cohésion de la société. Il participe au développement des capacités des personnes à agir pour elles-mêmes et dans leur environnement ». D'autre part, « Le travail social s'exerce dans le cadre des principes de solidarité, de justice sociale et prend en considération la diversité des personnes bénéficiant d'un accompagnement social. ». On

engagés dans la démarche de préfiguration dès son lancement. Le département du Finistère a rejoint la démarche en mai 2014.

[49] CILE. Plan pluriannuel adopté le 21 janvier 2013 par le comité interministériel de lutte contre l'exclusion (CILE) Disponible sur : < http://www.cnle.gouv.fr/Le-CILE-adopte-le-plan-pluriannuel> (consulté le 3 juillet 2016)

retrouve donc, dans la définition même du travail social, différentes notions associées à l'inclusion : la solidarité, l'accueil de la diversité, la justice sociale, une approche qui soit à la fois individuelle et collective. En France, rempart contre l'individualisation (exclusive), l'évolution des pratiques d'intervention sociale s'inscrit historiquement dans les modèles d'intervention sociale d'intérêt collectif et dans le développement social. L'approche du travail social collectif convoque ainsi la notion de groupe mais aussi différentes formes de solidarités destinées à établir ou rétablir un lien social entre les personnes. On retrouve l'idée d'une gouvernance qui mêle l'attention individuelle et collective.

Concernant la petite enfance, en 2016, le rapport Giampino sur le développement du jeune enfant et les modes d'accueil est remis à Laurence Rossignol, ministre des Familles, de l'Enfance et du Droits des Femmes. Le rapport se situe dans la filiation du collectif « Pas de zéro de conduite pour les moins de trois ans » et l'idée de « prévention prévenante » (à comprendre comme « non prédictive ») qui refuse d'enfermer les individus dans leur catégorie socio-culturelle. Le rapport de deux cent pages, se décline sur cent huit préconisations, rédigées après une centaine d'auditions d'experts et de professionnels, il a pour objectif de servir de guide aux acteurs de terrain. Il peut se lire à deux niveaux. Le premier niveau expose des connaissances sur le développement de l'enfant, l'éveil et l'éducation, un rappel des concepts et théories de référence (en France), un état des lieux de la formation des professionnels, et sur ces différents sujets le rapport formule des propositions. Le second niveau de lecture concerne les réponses apportées par la mission sur des thèmes controversés en matière de petite enfance : la prévention précoce par exemple, l'accompagnement à la parentalité, ou encore la prise en compte de la diversité culturelle. Ces questions font l'objet d'une attention soutenue dans la plupart des pays de l'OCDE, et d'un traitement très variable d'un pays à l'autre. Le rapport rappelle que la France possède une longue histoire de services publics dédiés à la petite enfance : s'est installée au fil du temps une cohabitation de trois dimensions : sanitaire, sociale et éducative. Le rapport considère que cette pluralité est une richesse, à partir de laquelle se peuvent dégager des congruences, régler des équilibres, et induire des changements.

Du côté de l'éducation nationale, à partir de la rentrée 2018, le « Plan Mercredi »[50] est mis en place en soutien aux collectivités qui souhaitent offrir un projet éducatif de qualité le mercredi. Il est présenté comme une opportunité pour les élèves en situation de handicap par le ministre de l'Éducation nationale. Ce plan a pour ambition d'offrir plus d'occasions aux enfants de se

[50] Blanquer Jean-Michel, ministre de l'Éducation nationale, Françoise Nyssen, ministre de la Culture, et Laura Flessel, ministre des Sports, ont présenté le Plan mercredi, le mercredi 20 juin 2018.

développer et de révéler leurs talents, à travers la pratique d'activités diversifiées dans le respect de leurs goûts et de leur rythme. Ce plan est présenté avec l'intention inclusive de redonner du temps aux parents d'enfants en situation de handicap pour leur permettre de mieux concilier vie familiale et vie professionnelle. L'enquête Opinion Way[51] sur les attentes de ces parents, commandée par la mission nationale « accueil de loisirs et handicap » en montre l'urgente nécessité. Il permet de « préserver nos aidants », comme le préconise également le rapport de Dominique Gillot, présidente du CNCPH (Conseil National Consultatif des Personnes Handicapées). Les propositions issues de la concertation « Ensemble pour l'école inclusive » ont été présentées à Jean-Michel Blanquer, ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, et Sophie Cluzel, secrétaire d'État chargée des Personnes handicapées, le lundi 11 février 2019. Trois priorités sont ciblées lors de la concertation :

-Renouer la confiance avec les familles.

-Soutenir les enseignants et, plus globalement, l'équipe éducative avec l'appui des professionnels du secteur médico-social

-Revaloriser le métier d'accompagnants et reconnaître leur place au sein de la communauté éducative

Les quelques changements terminologiques que l'on peut observer dans des textes réglementaires ont permis des évolutions à différents niveaux dans le secteur de la petite enfance : à l'échelon organisationnel, au niveau des pratiques, et enfin concernant les représentations. On peut se poser la question de l'accompagnement des professionnels pour faire face à ces différents changements. Dans ce contexte d'imprécision conceptuelle, on pense souvent que l'inclusion est le simple développement de l'intégration, un plus ou un mieux d'intégration. Il s'agit pourtant d'un changement de paradigme : « La mutation inclusive est en cours » (Kohout-Diaz, 2018, p.54).

Le secteur de l'éducation des jeunes enfants constitue une « zone sensible » (Cohen Emerique, 1989) dans la rencontre avec l'autre. La confrontation entre des pratiques éducatives différentes peut susciter des interrogations voire des incompréhensions. Bien que dans le travail social et éducatif, les valeurs de tolérance, d'écoute de l'autre, de dialogue et de refus des vérités définitives soient des principes fondamentaux, la rencontre avec « l'autre » n'est pas toujours évidente. L'inclusion ne se décrète pas, elle se construit et se déconstruit pour chacun dans un

[51] Opinion Way est une entreprise de sondages politiques et d'études marketing française

processus dynamique. Comment dont les professionnels pour se saisir de l'injonction à inclure les jeunes enfants et leurs familles ?

4. L'éducation inclusive : injonction paradoxale ou accommodement raisonnable ?

L'inclusion dans le secteur de la petite enfance en France place l'accueil de la diversité au centre des pratiques professionnelles, mais, on l'a vu, il existe un certain « flou » quant à sa définition. Dans une société qui produit des formes d'exclusion (sociale, genrée, ethnique, sociale,…), il ne suffit pas de décider d'inclure pour que cela soit effectif.

L'hypothèse centrale ici est la suivante : *lorsque l'éducation inclusive prend la forme d'une injonction paradoxale, cela crée de la souffrance pour le professionnel ; Lorsqu'elle génère des accommodements raisonnables*[52]*, l'éducation inclusive est source de créativité.*

4.1. L'éducation inclusive dès la petite enfance : les *accommodements raisonnables* pour combiner ou assouplir les normes éducatives

Au tout début de ma recherche, j'utilisais le terme professionnel de « pédagogie de l'inclusion ». Effectivement, dans le cadre de mon travail au CRFPE, et en m'appuyant sur les principes éducatifs des Centres de la Petite Enfance au Québec, j'avais élaboré en 2010, avec un groupe de réflexion[53] des balises éthiques pour guider l'action éducative des professionnels de la petite enfance vers une pédagogie de l'inclusion :

- Chaque enfant est singulier
- Aucune identité ne prévaut sur une autre
- L'altérité implique une relation accueillante
- Le professionnel s'engage à considérer les parents de chaque enfant
- La pratique réflexive en équipe s'impose

4.1.1. L'éducation inclusive : une démarche à mettre en œuvre dès la petite enfance

[52] L'accommodement raisonnable est un terme d'origine québécoise qui désigne la tentative des sociétés modernes de s'accommoder des exigences des différentes minorités au sein de la société civile pour l'égalité des chances. C'est une obligation au Québec. L'accommodement raisonnable renvoie à l'idée d'un compromis temporaire, valable dans l'ici et le maintenant et pour lequel chaque partie accepte le compromis au motif de la nécessité d'un vivre-ensemble.

[53] Composé du directeur du CRFPE, de cadres pédagogiques et d'une documentaliste.

En 2010, avec le terme *pédagogie de l'inclusion* mon idée principale était de souligner le fait que l'inclusion est un mouvement, une démarche à mettre en œuvre. Au fil de mes recherches, je me suis aperçue de la pertinence de ce terme pour souligner le processus et je me suis également rendue compte qu'il ne trouvait pas échos, ni chez les professionnels, ni dans la recherche scientifique. L'enquête exploratoire m'a amenée à identifier différents termes proches de ce que nous avions nommé *pédagogie de l'inclusion* : *pédagogie sociale* (Ott, 2011), *éducation et diversité* (Mallevel & Mony, 2012 ; Vandenbroek, 2005), *éducation inclusive* (Plaisance & Kron, 2012 ; Zay, 2012),…

Je me suis arrêtée sur le terme d'*éducation inclusive.* Ce terme renvoie à l'idée d'une perspective globale qu'il s'agit de mettre en œuvre, « l'éducation inclusive doit guider l'ensemble des politiques publiques et des pratiques d'éducation pour atteindre l'objectif d'éduquer tous les enfants ensemble, fondement d'une société plus juste et non discriminatoire » (CNESCO, 2016). La définition très générale de l'éducation inclusive dès la petite enfance est la suivante : « processus qui permet de créer un environnement approprié pour tous » (Plaisance, 2012, p. 15). Cette définition insiste sur l'environnement. Pour Kurt W. Fisher (1980), le développement serait un processus interactif entre le sujet et son environnement. Le contexte est fondamental et peut même favoriser certaines compétences (Montagner, 1993 ; Houdé, 2000). Au niveau de la petite enfance, il s'agit d'adapter l'environnement - les jeux disponibles, les activités proposées, l'aménagement de l'espace, la place des professionnels, leur posture, …- pour répondre aux besoins des enfants et développer leurs compétences. L'environnement a donc des effets sur le comportement des jeunes enfants, sur les compétences qu'ils peuvent ou non développer. Peu de travaux de recherche concernent spécifiquement l'accueil des enfants de moins de 6 ans (Thouroude, 2016, p. 83). Ma recherche concernant l'éducation inclusive dès la petite enfance semble donc répondre à un besoin scientifique dans le domaine des sciences de l'éducation et de la formation.

Comme le souligne Brigitte Bouquet[54] (2015), l'éducation inclusive ne se restreint pas au domaine scolaire mais invite à ouvrir le champ de celle-ci à la vie sociale. La petite enfance concentre des moments décisifs - de prise de conscience, de diagnostic parfois, d'aménagement de l'environnement familial et éducatif de l'enfant, d'élaboration du projet de vie et de scolarisation – qu'il s'avère important à considérer car c'est à ce stade que vont se nouer, plus

[54] Bouquet Brigitte et Jaeger Marcel et Dubechot Patrick. *L'inclusion, Vie sociale*, Ramonville Saint Agne : Eres, 2015 (n° 11/3), 256p.

ou moins aisément, les articulations entre approches éducative, médicale et médico-sociale selon les configurations organisationnelles propres à chacun.

4.1.2. Le souci de l'enfant et l'accommodement raisonnable : des inconditionnels de l'éducation inclusive ?

L'éducation inclusive peut s'analyser d'un point de vue systémique (Michailakis & Reich, 2009) depuis les principes généraux (sociaux, juridiques et éthiques) jusqu'aux interactions éducatives et scolaires entre les professionnels et les enfants, ainsi qu'entre les enfants eux-mêmes, en passant par le rôle déterminant des établissements et des partenariats (Ebersold, 2009). Martine Janner-Raimondi (2016, p 101-120) a identifié en quoi la logique d'organisation des crèches est plus à même de prendre en compte les besoins éducatifs particuliers des jeunes enfants. Elle souligne que, dans les crèches, « le souci de ne pas mettre l'enfant en difficulté est prioritaire » (2016, p. 109). En ce sens, les lieux d'accueil de la petite enfance seraient favorables aux *accommodements raisonnables* pour favoriser l'éducation inclusive des jeunes enfants et des familles. L'*« accommodement raisonnable* » est une expression issue du droit du travail québécois, elle est définie comme un assouplissement ou une suspension de l'application d'une norme à un groupe de personnes particulières afin de limiter les effets discriminants qui pourraient résulter de son application, eu égard aux croyances et aux pratiques culturelles et religieuses des personnes concernées. D'après la commission des droits de la personne et de la jeunesse du Québec[55], «L'accommodement raisonnable est un moyen utilisé pour faire cesser une situation de discrimination fondée sur le handicap, la religion, l'âge ou tout autre motif interdit par la Charte. L'accommodement raisonnable est une obligation. En effet, les employeurs et les fournisseurs de services sont obligés de rechercher activement une solution permettant à un employé, un client ou un bénéficiaire d'exercer pleinement ses droits. » Du point de vue du droit, *l'accommodement raisonnable* poursuit l'objectif suivant : « *L'accommodement raisonnable* a pour but de garantir l'exercice du droit à l'égalité ». D'après Marie Mac Andrew (2007, p.47*) l'accommodement raisonnable* est nécessaire pour une société inclusive. Pour elle, « Il ne s'agit donc pas d'un privilège, comme on l'entend souvent, mais d'une exception permettant de rétablir un semblant d'équilibre ». *L'accommodement raisonnable* peut signifier qu'on aménage une pratique ou une règle générale de fonctionnement

[55] Commission des droits de la personne et de la jeunesse du Québec, Disponible sur : <http://www.cdpdj.qc.ca/fr/droits-de-la-personne/responsabilites-employeurs/Pages/accommodement.aspx > (consulté le 30.01. 20)

ou que l'on accorde une exemption à une personne se trouvant dans une situation de discrimination.

Ces éléments sont en lien avec les travaux d'Éric Plaisance (2012). D'après lui, sur la voie de pratiques inclusives, le point commun essentiel est celui de l'accueil de la diversité. De même, les différents décrets qui réglementent le fonctionnement des lieux d'accueil de la petite enfance (décret d'août 2000[56], révisé en 2007 puis en 2010) préconisent l'adaptation des pratiques professionnelles à la diversité des enfants et des familles accueillies depuis une quinzaine d'année. Adapter les pratiques professionnelles -ou mettre en place des *accommodements raisonnables*- est donc préconisé par les décrets réglementant les lieux d'accueil de la petite enfance, qui sont identifiés dans leur mission de prévention. Dans une perspective d'intervention sociale, la prévention de l'exclusion se pense dans le sens d'un soutien de l'inclusion. Pour permettre une égalité des chances, l'accueil de la diversité semble incontournable. Dans le secteur de la petite enfance, l'éducation inclusive concerne tous les enfants et toutes les familles, elle est culturelle, sociale, ethnique, genrée, liée au handicap, etc. Plutôt que de pointer un public à inclure, l'éducation inclusive dès la petite enfance s'adresse à tous. Régis Malet (2020, p.3) met en évidence qu'il ne s'agit plus seulement des enfants ayant des besoins particuliers visibles mais que l'éducation inclusive concerne tous les enfants. L'éducation inclusive dès la petite enfance met en évidence la richesse de la diversité. L'inclusion se trouve au centre des projets[57] d'établissement ou de service, des projets éducatifs, sociaux et pédagogiques des lieux d'accueil de la petite enfance qui sont centrés autour des notions suivantes : l'intégration, l'interculturel, l'accueil de la diversité,… pour viser l'accueil de tous[58] dans le respect des identités de chacun. Il s'agit *d'accommoder raisonnablement* des pratiques diversifiées entre adultes (parents et professionnels) autour du jeune enfant. L'objectif est de développer l'unité et la diversité en particulier grâce à l'éducation (Arnesen et al, 2008). Cela implique, pour les professionnels de la petite enfance, d'accorder autant d'importance à l'accueil des différences et des similarités du public accueilli : les jeunes enfants et leurs

[56] https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000218271 (consulté le 10 juin 2016). Décret d'application directe dans le champ de la petite enfance de la loi de lutte contre l'exclusion de 1998, modifié le 20 février 2007 puis le 7 juin 2010.

[57] Le projet d'établissement ou de service est un document écrit, obligatoire dans les E.A.J.E. depuis 2005. Le projet donne un objectif commun et des orientations au service de l'enfant et de sa famille. Son contenu est composé de plusieurs éléments cités dans le décret 2010-613 du 07 juin 2010. Un projet éducatif précise les dispositions prises pour assurer l'accueil, le soin, le développement d'éveil et le bien-être des enfants. Un projet social précise notamment les modalités d'intégration de l'établissement ou du service dans son environnement social et les dispositions prises pour la mise en œuvre du droit prévu par le dernier alinéa de l'article L.214-2 et de l'article L.214-7 du Code de l'Action Sociale et des Familles.

[58] En référence au décret d'août 2000.

parents. Ainsi se posent diverses questions liées à l'unité et à la diversité. D'après Martine Janner-Raimondi[59] (2016), l'enfant a besoin de rencontrer des enfants qui lui ressemblent (cf. chapitre 1. II. 2.4, l'hypothèse de contact). Les théories de l'identité invitent, de leur côté, à mettre l'accent la reconnaissance de l'identité de chaque personne. Un équilibre semble à trouver entre l'attention individuelle et collective.

La forme collective de l'inclusion devient efficace sous réserve que les contacts mixtes- entre enfants, qu'ils soient en situation de handicap ou non- (Goffman, 1975) deviennent non seulement possibles mais fréquents, à l'image d'une société qui reconnaît les différences sans les essentialiser.

Pour Magdalena Kohout-Diaz (2018, p. 12), « l'étude des processus de l'éducation inclusive met en valeur *per negatio* l'existence d'une « dictature de la norme » (Gardou, 2012, p.55) qui s'impose à tous ». Les normes éducatives permettent les règles du jeu de nos conduites en société : « une norme se propose, d'après Georges Canguilhem, comme un mode possible d'unification du divers (…) la diversité, l'écart est constitutif du fonctionnement normatif, et l'intériorisation de la norme, du modèle, consiste à le poser en point de mire, à s'en préoccuper et non à s'y soumettre ou à lui ressembler. »[60]. Ainsi, accueillir la diversité suppose d'interroger le rapport à la norme. Pour Magdalena Kohout-Diaz (2018, p. 28) : « Considérer l'enfant comme sujet (et éduquer ainsi un futur citoyen) reviendrait alors à envisager ses spécificités (litchnosti, iedinstvo chez Vygotski) non comme des insuffisances à l'aune de la norme de l'adulte mais comme des aspects de sa singularité, de son devenir en germe ; ce serait le reconnaitre et le respecter dans son incomplétude. ». Ces éléments amènent à poser la question de la barrière de la normalité ? Mais la question n'est pas binaire - on n'est pas : normal ou anormal. C'est beaucoup plus complexe : il n'y a pas le bien et le mal, il y a une tension, des écarts, des entre-deux… Il s'agit donc, à travers les écarts, d'interroger la manière de s'y conformer, de l'interroger voire de la transgresser. Une question revient régulièrement chez les professionnels de la petite enfance : *respecter la diversité oui, mais quelles sont les limites ?* J'avais identifié la récurrence de cette question dès le début de ma recherche et je souhaitais y répondre. Je m'aperçois que la question est plutôt : *De quoi sont faites les marges de l'éducation inclusive ?* J'explore cette question dans la suite de mon travail (Chapitre 1, II,3)

[59] Janner-Raimondi Martine, < https://spirale-edu-revue.fr/spip.php?article1240> (consulté le 27/06/17).
[60]Fournier Jean Michel. Respect pour la diversité et normes. In : ESSSE, département EJE, *Respect pour la diversité dans le champ de la petite enfance*, Lyon, Actes du colloque du 13 janvier 2005, p. 22-28.

4.2. La petite enfance, un secteur qui se précarise tout en étant sommé d'inclure : une injonction paradoxale ?

Ricoeur (1977) a mis en évidence que l'intrigue que constitue tout travail éducatif peut le faire considérer comme impossible (Imbert, 2000). En ce sens, l'éducation inclusive dès la petite enfance serait un « travail impossible ». Dans les différentes lois et les textes relatifs à l'inclusion, on remarque : une mise en avant de l'urgence de la situation, de la valorisation d'un changement, d'une rupture nécessaire et de l'évolution des pratiques de travail. La responsabilité des professionnels de l'enfance est également un point de convergence entre les différents textes. Des tensions sont inhérentes au processus inclusif éducatif car, comme nous le rappelle Yves Schwartz, l'écart entre travail prescrit et activité est universel[61]. Cet écart est donc l'espace du déploiement de la « singularité irréductible des individus convoqués pour faire usage d'eux-mêmes » (Schwartz, 1987, p.201). J'ai, pour ma part, pu récolter lors des entretiens exploratoires des positions contrastées d'EJE concernant la mise en œuvre de l'éducation inclusive, présentée comme un défi de tous les jours ou une « mission impossible ». Entre innovation pédagogique et complexité de mise en œuvre, comment les professionnels s'adaptent aux différentes préconisations imposées par les textes législatifs ?

4.2.1 Des recommandations inclusives qui se heurtent à une précarisation du secteur de la petite enfance

Les recommandations inclusives se heurtent à une réalité qui provoque des tensions chez les professionnels. Ceux-ci doivent faire face à des réalités de plus en plus complexes. L'accueil des très jeunes enfants en France connaît des mutations importantes depuis les années 2000. A la visée quantitative du travail d'accompagnement de très jeunes enfants, viennent s'ajouter l'ouverture du marché des crèches et la logique d'appel d'offre pour la délégation de service public (D.S.P.) Dans les lieux d'accueil de la petite enfance, il n'est plus seulement question d'accueillir l'enfant et de lui apporter des soins que sa famille ne pourrait satisfaire, mais de se positionner en soutien aux familles, voire de participer à leur processus d'inclusion sociale tout en le faisant à moindre coût et à taux d'occupation[62] maximum. Ces mutations vont dans le sens d'une volonté de développement du secteur, afin de répondre aux besoins des familles et atteindre les objectifs fixés par l'Europe. En même temps, s'opère une baisse dans les exigences

[61] L'ergonomie d'activité attire l'attention sur le travail réel par opposition au travail prescrit.
[62] Le taux d'occupation est un autre indicateur de fréquentation de la crèche. Il affiche l'utilisation de l'équipement par rapport à son potentiel (l'offre théorique d'accueil). Quand l'amplitude d'ouverture journalière est grande, il peut être difficile de connaitre une fréquentation importante tôt le matin, ou tard en fin d'après-midi.

de qualification professionnelle pour le secteur, il est désormais admis que seulement 40 % du personnel de crèche ait une qualification professionnelle reconnue. 80% des nouvelles places créées le sont par des micro-crèches en mode PAJE[63] (Prestation d'accueil du jeune enfant). Les micro-crèches bénéficient d'un régime dérogatoire en matière de qualifications des professionnels : pas besoin d'auxiliaires de puériculture ni d'EJE dans les équipes auprès des jeunes enfants. Ces évolutions mettent en tension les professionnels car ils sont confrontés à des réalités qui se complexifient, tout en disposant de moyens de plus en plus réduits pour y faire face, avec notamment la montée de la précarité[64] (Silvia Valentim[65], 2016) voire leur précariat[66] (Castel, 2007). Taux d'occupation, taux de remplissage, délégation de service public (DSP), PSU[67], *turn-over*, absentéisme, *burnout*, ,… Ces mots-là sont aujourd'hui entendus régulièrement dans le secteur de la petite enfance. A titre d'exemple, en 2018, la lettre d'une directrice de crèche victime d'un *burnout* qui a fait suivre un questionnaire aux professionnels de l'enfance me semble édifiant : en moins de 3 semaines, plus de 800 professionnels y avaient répondu : « les professionnels de la petite enfance, de l'agent de ménage à la directrice d'établissement aiment leur métier. Mais ils sont fatigués et en souffrance. Ce qui leur manque ? De la reconnaissance, du temps et des moyens pour mieux faire leur travail. ». D'après Sophie Odena[68] : « Le travail se fait à flux tendu, le personnel est épuisé, les arrêts-maladie sont nombreux et la rotation du personnel importante ». Ces différents éléments m'amènent à poser le constat que le secteur de la petite enfance se précarise tout faisant face à de multiples préconisations inclusives, s'agirait-il d'une rhétorique de l'implicite ?

4.2.2. L'éducation inclusive dès la petite enfance : une rhétorique de l'implicite ?

[63]Selon la lettre de l'observatoire national de la petite enfance, novembre 2019. Le mode PAJE signifie que les familles avancent les frais d'accueil pour des montants pouvant atteindre le millier d'euros mensuel avant d'être remboursés par la CAF pour bénéficier de ce mode d'accueil. Qu'en est-il de l'inclusion sociale dans ces structures ?

[64] La précarité est l'état de ce qui est précaire (qui n'offre aucune garantie de durée, qui est incertain, sans base assurée, révocable). Dans le domaine économique et social, la précarité est l'absence des conditions et des sécurités permettant à une personne, à une famille, à un groupe, d'assumer pleinement leurs responsabilités et de bénéficier de leurs droits fondamentaux.

[65] Valentim Silvia, *Entre gestion et éducation dans la petite enfance au Brésil et en France : des implications professionnelles sous tension*. Thèse de doctorat en cotutelle. Sous la direction de Gilles Monceau Cergy Pontoise et Jader Janer Moreira Lopes Université Fédérale Fluminense, Brésil. 2016.

[66] Le précariat est un terme issu de la sociologie. Son étymologie découle de la contraction des mots précarité et salariat. Le précariat désigne une nouvelle classe sociale constitué par les travailleurs précaires.

[67] Prestation de Service Unique. Cette prestation versée par les CAF demande une facturation à l'heure des enfants accueillis incitant au "remplissage" : plus l'établissement facture donc remplit, plus la crèche obtient de prestation donc d'argent pour faire fonctionner l'établissement.

[68] Sociologue, chercheure associée Lest-CNRS, citée par Leïla Shahshahani, dans le Monde Diplomatique du 9 février 2020. Disponible sur < https://www.monde-diplomatique.fr/2020/02/SHAHSHAHANI/61355 > (consulté le 13/02/20).

L'impératif de l'inclusion se heurte à des contradictions. Quelle est la situation d'accueil des jeunes enfants âgés de moins de six ans ? Quelles transformations la politique inclusive induit-elle dans le secteur de la petite enfance[69] ? Comme le formule Martine Janner-Raimondi et Richard Wittorski (2017) : quel est le sens de cette « rhétorique de l'implicite » ? Les deux auteurs s'interrogent en effet sur l'écart contradictoire qui existe entre les intentions affichées dans les discours et leurs mises en œuvre. Cet écart permet de révéler une dimension ou des dimensions cachées. Ils parlent ainsi de rhétorique de l'implicite qu'ils définissent comme « une stratégie consistant à dire une autre intention que celle qui guide en réalité l'activité » (p.51-52) : le discours affiché ne correspond pas tout le temps au discours réel.

Je fais l'hypothèse qu'il existe une rhétorique de l'implicite dans le secteur de la petite enfance. Différents écarts interpellent et placent les professionnels de la petite enfance dans une réalité complexe et mouvante. On peut ici décrypter le décalage qui existe entre la volonté politique et sa mise en pratique.

Au travers différents textes et préconisations et en référence à Aristote[70], je distingue trois éléments constitutifs de la rhétorique inclusive : il apparaît des points communs à la fois dans les discours tenus par les promoteurs de ces dispositifs inclusifs (*logos*), mais aussi dans la manière dont les initiateurs se présentent à leur public (*ethos)* et enfin dans l'idée qu'ils se font du public à persuader (*pathos*). Pour Martine Janner-Raimondi, la loi du 11 février 2005 sur l'inclusion scolaire relève d'une rhétorique de l'implicite dans la mesure où l'annonce ne correspond pas aux possibilités réellement offertes pour la mettre en œuvre. Elle met en lumière un décalage entre le discours de l'institution et une pensée professionnelle qui sait la difficulté à mettre en œuvre ce discours : il existe un écart entre le discourt affiché et le discours pensé. On considère comme implicite ce qui n'est pas clairement exprimé, mais qui peut être déduit. Il est le contraire de l'explicite, qui correspond à ce qui est exprimé clairement. L'implicite peut être tiré des énoncés, sous la forme du présupposé ou du sous-entendu. Selon Marine Janner-Raimondi, la rhétorique de l'implicite permet d'appréhender les raisons et les motifs qui organisent de façon sous-jacente les paradoxes. La « rhétorique de l'implicite » signifie que l'intention affichée n'est pas l'intention réelle. Il est fréquemment constaté une distorsion ou

[69] Quelques chercheurs du laboratoire CIVIIC du département des sciences de l'éducation de l'université de Rouen ont mis en œuvre un projet de recherche sur l'accueil des jeunes enfants en situation de handicap avec le soutien des Grands Réseaux de Recherche (GRR) de Haute-Normandie. Ils se sont essentiellement penchés sur l'inclusion à l'école maternelle mais peu de recherches concernent la petite enfance.

[70] Aristote, (trad. Pierre Chirion), *La Rhétorique*. Paris : Flammarion. 2007, 570 p. (Garnier-Flammarion). La Rhétorique est un ouvrage du philosophe, composé probablement entre -329 et -323, traitant de l'art oratoire

un écart entre les discours tenus à propos des dispositifs et les faits et effets observés. Un écart serait donc observable entre les discours tenus (les différentes injonctions à l'éducation inclusive présentes dans différents textes réglementaires) et les faits et effets observés (la précarisation du secteur, les questionnements des professionnels concernant l'éducation inclusive, des exclusions qui demeurent, …). Ainsi, l'éducation inclusive est complexe pour les professionnels de la petite enfance.

4.2.3. Œuvrer pour l'éducation inclusive : une complexité

Au fil de mon expérience et depuis le début de ma recherche, je peux observer ce décalage : l'inclusion est revendiquée dans de nombreux textes (loi du 11 février 2005, plan pluriannuel de lutte contre la pauvreté et pour l'inclusion sociale, décrets de 2005 révisé en 2007 et en 2010, projets d'établissements...) et est valorisée dans les discours des professionnels de la petite enfance qui en font « un objectif majeur ».

Toutefois, les échanges menés avec ces mêmes professionnels, ici EJE, font apparaître des contradictions entre la visée inclusive et la réalité, comme le montrent les exemples suivants :

> Exemple EJE 1 « Quand je vais au parc avec les enfants (porteurs de handicap) et qu'ils subissent des regards insistants ou des remarques dévalorisantes du style « oh ça va il n'est pas trop marqué » ou pire encore : quand des parents quittent l'aire de jeu avec leurs enfants quand on arrive… ça me fait réfléchir : je continue à aller au parc parce que je pense que fréquenter les lieux publics ça contribue à permettre à ces enfants de vivre dans leur quartier, donc à s'y inclure ou j'arrête parce que je constate qu'ils reçoivent des messages qui les excluent ? »
>
> Exemple EJE 2 « Pour inclure chaque enfant comme il est et pour ce qu'il est, j'œuvre pour une éducation égalitaire dans les propositions de jeu que je propose aux enfants. C'est-à-dire que je ne considère pas qu'il y a des « jeux de filles » et des « jeux de garçons » mais je considère qu'il y a des jeux d'enfants. Point. Ça c'est ma conviction profonde, c'est ce qui figure dans le projet de la structure, c'est ce pour quoi je milite au quotidien. Ça c'est ce que je souhaite. Et puis après… il y a ce que je vis tu vois ? Il y a la réalité : par exemple, l'autre jour, un papa est arrivé dans la salle de vie, il a regardé son fils, il m'a regardé, il a regardé son fils et il m'a dit : « c'est quoi ces conneries ? Pourquoi mon fils porte une robe de princesse ? ». Dans ces moments-là, tout se bouscule dans ma tête : est-ce que je respecte les normes familiales quand je fais cette proposition de jeux ? Est-ce que c'est mon devoir de professionnelle d'offrir cette ouverture aux enfants pour qu'ils puissent faire leurs propres choix ou est-ce que je m'immisce trop dans l'éducation que les parents souhaitent pour leur enfant ? Qu'est-ce que je bouscule chez ces parents avec mon idée d'éducation égalitaire ? Est-ce bousculer ça divise ou est-ce que ça enrichit ? »
>
> Exemple EJE 3 « Je travaille au sein d'un centre social. Le centre social c'est l'accueil de tous. Le projet du multi accueil c'est l'inclusion, c'est clair. Toutes les populations

> se côtoient et on apprend le « vivre ensemble ». Il y a quelques années, j'ai accueilli une maman SDF au multi accueil, qui venait… très légèrement vêtue. Et moi je me suis dit, en tant que responsable, « j'ai à protéger chacun dans ce qu'il est, je n'ai pas à intervenir sur la tenue vestimentaire » et « n'empêche que dans le regard social des autres… Elle va peut-être se sentir exclue ». Ce n'est pas évident quoi. Vraiment je me suis posée la question et je me suis dit : « c'est tout, c'est la liberté de chacun. Tu l'accueilles en tant que tel… Voilà ! » Mais j'avais quand même un peu d'appréhension par rapport au regard que pouvaient porter les autres parents… Et au contraire ! J'ai vécu un vrai esprit de solidarité, une richesse puisque des regards, il y en a eu au départ. Au niveau du regard, il y eu un changement de mentalité au fil du temps. Avec cette expérience, cette dame a été accueillie comme une maman. C'est ça qui s'est passé. Et non plus comme une SDF. Au départ, c'est comme ça qu'elle m'a été présentée : comme étant à la rue, SDF, avec des problèmes d'addiction. Mais notre expérience dit que nous l'avons accueillie comme une mère. Et ça, c'est la plus belle chose que j'ai vécue au sein de mon institution. Dans le respect de l'autre. »

Ces quelques exemples me semblent révélateurs de la complexité d'œuvrer pour l'inclusion dans une société qui n'est pas encore inclusive. On retrouve donc l'écart entre le discours affiché par les EJE - ici, viser l'inclusion - et le discours pensé et les nombreux questionnements professionnels, cachés, qui en découlent. Ainsi, mon travail s'intéressera aux dimensions cachées de l'activité des EJE pour l'éducation inclusive.

Comment une politique peut-elle à la fois promouvoir l'inclusion en se montrant « généreuse » en termes de droits compensatoires, et, de l'autre, employer à moindre coûts le personnel sensé les accompagner et les aider ? Cela revient à adresser des messages contradictoires. La politique inclusive dans le secteur de la petite enfance semble relever d'une rhétorique de l'implicite. Autrement dit, la mise en œuvre de l'inclusion peut relever de l'injonction paradoxale ou de l'accommodement raisonnable. Des écarts interpellent le questionnement d'ordre éthique sur des questions qui touchent d'aussi près la détresse et la vulnérabilité humaine.

Pour Vincent de Gaulejac (2009), les injonctions normatives des sociétés modernes somment les individus de se conduire en sujets autonomes fragilisent plus qu'elles ne renforcent les subjectivités contemporaines. Parmi les approches sociologiques, celle de Dubet (2002), souligne combien la situation de crise vécue par les professionnels renvoie au déclin du « programme institutionnel ». Pour Martine Janner-Raimondi (2016), les professionnels, dans le domaine du social, doivent ainsi élaborer leurs propres repères sur la base de leurs propres expériences. Ainsi, comme j'ai pu le montrer, le secteur de la petite enfance se fragilise. Plusieurs injonctions, parfois paradoxales, traversent le secteur de la petite enfance. D'un côté, des préconisations vers l'inclusion, la qualité d'accueil, l'accueil de la diversité, … De l'autre la baisse de la qualification des professionnels, les ratios, le taux d'occupation des crèches, …

Mon travail consiste à croiser les approches et les regards pour mieux comprendre ce qui se joue. La mise en œuvre de l'éducation inclusive au sein des lieux d'accueil de la petite enfance s'inscrit dans un contexte de tensions, voire d'injonctions paradoxales ou de « système paradoxant » (Gaulejac, 2011). Le paradoxe peut générer une diversité de formes de résistances, mécanismes de dégagement ou réactions défensives mises en œuvre par les individus, il peut « rendre fou ». Il peut également inviter au dépassement, à l'invention de réponses nouvelles, individuelles et collectives. Ce processus suppose, pour les professionnels de la petite enfance-avec, en première ligne, les EJE, de co-construire les fondements d'une éducation inclusive avec l'ensemble de la communauté éducative dans un secteur qui se complexifie et se précarise. Nous allons maintenant envisager comment la démarche interculturelle peut constituer un « fil rouge » de l'éducation inclusive pour les professionnels dans les lieux d'accueil de la petite enfance.

4.3. L'éducation inclusive dans les lieux d'accueil de la petite enfance : une démarche interculturelle pour guider les pratiques professionnelles ?

Au fil de mon expérience professionnelle d'éducatrice de jeunes enfants, de cadre pédagogique, et de doctorante en sciences de l'éducation, j'ai pu identifier différentes méthodologies professionnelles, mobilisées par les EJE : méthodologie de projet (Boutinet, 1990), tâtonnement expérimental (Freinet, 1943), travail des « chocs culturels » (Margalit Cohen Emerique, 2015) ou raisonnement interculturel (Zay, 2012, p.114). J'ai également pu repérer différents outils professionnels inventés pour favoriser l'éducation inclusive des jeunes enfants et de leur famille : mur des familles (Vandenbroeck, 2005), aménagement de l'espace (Gardou, 2012), espace Snoezelen[71] , …

Ce qui semble commun à travers ces différentes méthodologies et outils professionnels est :

- La recherche de négociations entre adultes pour l'éducation de l'enfant.
- L'analyse des comportements de l'enfant pour le comprendre et lui faire des propositions éducatives adaptées.

Des différences sont également perceptibles : la réflexion éducative se fait en amont et/ou pendant l'action.

[71] Ad Verhuel et Jan Hulsegge ont développé le concept « *snoezelen* » dans les années 70. Il peut se traduire comme la notion d'exploration sensorielle, de détente et de plaisir. L'espace Snoezelen recrée une ambiance agréable, qui fait appel aux 5 sens.

Différents auteurs mettent en évidence les négociations nécessaires entre les adultes : pour Myriam Mony (2011, p 9), la négociation entre des modèles éducatifs distincts des adultes qui accompagnent un jeune enfant est à l'œuvre. Pour elle, l'enfant élabore son identité à partir de la singularité de son parcours. Celui-ci est constitué de références multiples du fait de son appartenance et de ses attachements à des univers distincts auxquels il tient et qui le contiennent. Ainsi, instaurer un cadre qui permet ouverture et négociation peut contribuer à sortir des enfermements culturels. Pour Myriam Mony, « l'accompagnement de l'éveil au vivre ensemble doit être pensé et mis en œuvre ; cela représente une compétence professionnelle fondamentale » (2011, p.9)

A l'instar de Danièle Zay (2012), **on peut poser l'hypothèse** que le *raisonnement interculturel soit la base de l'éducation inclusive* : *l'éducation inclusive* ne se décrète pas, elle nécessite une démarche cohérente et réflexive qui permet de passer de *l'intention inclusive* à *l'action inclusive*. Elle écrit (2012, p.114) : « Le « raisonnement interculturel » : base d'une éducation inclusive du citoyen du monde. ». La recherche que j'ai menée pour cette thèse permet de vérifier comment cette affirmation se traduit dans l'activité des EJE.

Ce raisonnement interculturel est également nommé « *approche interculturelle* » par Margalit Cohen Emerique (2011). D'après l'auteure, *l'approche interculturelle* désigne la capacité à effectuer trois étapes :

-la décentration ou la prise de conscience de son cadre de référence

-la découverte du cadre de références de l'autre : chercher à connaitre qui est l'autre et quelles sont ses représentations du monde et ses attentes, à la fois uniques et semblables à d'autres, à la fois proches et lointaines des nôtres.

-la négociation/médiation : parcourir un chemin vers l'autre dans le but d'améliorer la communication et de trouver un champ commun pour résoudre les conflits de valeurs tout en préservant les fondements de son action sociale et éducative.

Ce raisonnement (ou cette approche) nécessite des négociations, des ajustements, ce que les québécois nomment des « *accommodements raisonnables* » (cf. chapitre 1, I, 4). Les travaux de Daniel Verba mettent en évidence que les EJE sont « favorables aux *accommodements raisonnables* » (2013, p 14). D'après lui, *l'accommodement raisonnable* est un assouplissement de la règle collective en ayant le souci du bien-être de l'enfant. Il ajoute que lorsque « les demandes émanent des familles et tant qu'elles ne remettent pas en cause la relation éducative et le « vivre-ensemble » dans l'établissement les EJE composent raisonnablement avec elles ».

Diane Bedoin (2016, p. 43) montre également que les solutions adoptées par les professionnels de la petite enfance sont, en pratiques, relativement variées, les contraintes institutionnelles parfois contournées. *L'accommodement raisonnable* ferait donc partie de l'activité des EJE et serait une condition *sine qua none* pour mettre en œuvre une éducation inclusive.

Conclusion partielle[72]

Cette première partie m'amène à formaliser l'idée que l'éducation inclusive est un changement de paradigme dans le secteur de la petite enfance en France. Cette « mutation en cours » (Kohout Diaz, 2018) s'inscrit dans la complexité pour les professionnels de l'enfance, dont le secteur se précarise. Plus spécifiquement, la complexité de l'activité de l'éducateur de jeunes enfants (EJE) est qu'il accueille et accompagne un public - les jeunes enfants - qui est indissociable d'un autre public - ses parents. *Accommoder raisonnablement* des pratiques diversifiées entre adultes (parents et professionnels) autour du jeune enfant peut amener les EJE à faire face à des injonctions paradoxales ou à des innovations, issues de négociations.

Différentes hypothèses ont pu être formulées :

- Pour favoriser l'inclusion dès la petite enfance, la reconnaissance de l'autre au sein de l'espace social - dans ce qu'il est, ses besoins, ses compétences, ses gouts- est essentielle dès la petite enfance.
- La complexité de l'activité des EJE peut prend la forme d'une injonction paradoxale, et cela crée de la souffrance pour le professionnel ; cela peut aussi aboutir à des *accommodements raisonnables*, cela crée alors de la créativité.
- L'éducation inclusive implique, pour les professionnels de la petite enfance, d'accorder autant d'importance à l'accueil des différences et des similarités du public accueilli : les jeunes enfants et leurs parents.
- Des décalages entre la volonté politique et la mise en pratique amènent à penser qu'il existe une *rhétorique de l'implicite* dans le secteur de la petite enfance.
- Le raisonnement interculturel serait la base de l'éducation inclusive.

Conjuguer les différents rythmes individuels et collectifs n'est pas sans poser des questions éthiques importantes. Toute interaction humaine est source de questionnement éthique dans

[72] Au sein d'un même chapitre, à la fin de chaque partie, j'ai rédigé des conclusions partielles pour que le lecteur soit guidé dans sa lecture avec ces résumés synthétiques.

l'activité, d'autant plus lorsqu'il s'agit de jeunes enfants. Se pose alors question de la visibilité de ce travail qui engage la responsabilité des professionnels qui accueillent de jeunes enfants et leurs familles. Nous allons maintenant nous intéresser à l'activité des EJE au sein des lieux d'accueil de la petite enfance.

II. L'éducation inclusive dans les lieux d'accueil de la petite enfance, le travail caché des EJE pour la transition inclusive

1. D'hier à aujourd'hui : l'enfance, une diversité ?

1.1. L'Enfance : entre vulnérabilité et compétences précoces : quelle définition ?

L'enfance est une construction socio-historique : les représentations de l'enfance évoluent au fil du temps et en fonction des sociétés. L'ethnologie nous rappelle la diversité de la conception de l'enfance. L'enfance est hétérogène de par le monde et également en France et en Europe. Je vais ici m'intéresser à l'évolution de la place de l'enfant dans la société française.

Avant l'ère chrétienne, l'enfant n'est pas conçu comme neuf, ni comme un individu : il incarne un ancien dont il porte le prénom et n'est qu'un chaînon de la lignée familiale. L'ère chrétienne apporte deux nouvelles représentations antagonistes de l'enfance, l'une focalisant sur sa nature « mauvaise », l'autre privilégiant sa « naturelle bonté ». Les travaux récents de Danièle Alexandre-Bidon et Didier Lett (1998) ont montré que l'amour maternel et la tendresse des pères existaient dès le moyen âge[73].

Ces éléments sont mis en débats avec les travaux de Philippe Ariès (1960) qui soutient qu'au 18ème siècle, la perception de l'enfance n'existait pas. Il situe le sentiment d'enfance en tant qu'il se distingue de l'adulte au 17ème siècle. En effet, les iconographies de l'époque représentaient les enfants avec des visages d'adultes. L'historien rappelle que ce sont les travaux de Rousseau (18ème siècle) qui contribuent à faire émerger le sentiment d'enfance et l'intérêt pour son éducation. Pour Rousseau, l'enfant est « naturellement bon » depuis sa naissance ; il faut laisser s'épanouir la nature de l'enfant qui l'entraîne vers ses goûts et ses

[73] Fournier Martine. L'enfant a-t-il toujours existé ? In : *Sciences humaines*, n° 47, 2017, p 28 à 29.

dons ; il est important d'aider l'enfant à grandir selon sa personnalité. Le tout petit est alors envisagé comme un être social qui s'éveille sur le plan affectif, moteur, et social. Ainsi, s'élabore la définition de l'enfant comme un être à éduquer. Didier Lett et Danièle Alexandre-Bidon (1997) reconnaissent le caractère novateur de l'ouvrage pionnier de Philippe Ariès tout en soulignant que l'apparition du sentiment d'enfant n'est pas linéaire.

Dans le courant du 19ème siècle, les processus d'individualisation de l'enfant s'intensifient avec les découvertes médicales, les grandes lois de protection de l'enfance et des efforts de plus en plus soutenus dans le domaine de l'éducation des enfants. Janus Korczak (1878-1942), médecin pédagogue, milite le premier, dès 1920, pour les droits de l'enfant. Il y associe d'emblée le respect de l'enfant et le devoir des adultes de l'éduquer. Sa vision aura un effet sur l'accompagnement ultérieur des enfants et sera repris par de nombreux psychologues, éducateurs, et psychiatres. Avec la convention internationale des droits de l'enfant, en 1989, les devoirs des adultes envers les enfants évoluent, affirmant les droits des enfants, effaçant du même coup la dimension fondamentalement asymétrique de leur position.

On peut penser l'enfance au sens juridique, et c'est alors le terme de « mineur » qui s'impose, désignant l'individu de sa naissance à sa majorité. Puis, on peut s'accorder sur un découpage de cette période de la vie, séparant la petite enfance, l'enfance et la jeunesse. Le passage de l'un à l'autre semble en partie reposer aujourd'hui sur une organisation scolaire, elle-même pensée en fonction d'un avancement de la maturité de l'enfant.

Socialement, du jeune âge à l'âge adulte, l'enfant se caractérise par sa relation de dépendance face à l'adulte responsable de lui, et dans sa dimension juridique comme un « sujet de protection » (Théry 1998, p. 162). Françoise Dolto est la première à identifier que, dès sa naissance, l'enfant est un sujet désirant. Il faut attendre 1984 pour que, dans notre société, le « bébé soit une personne ». L'enfant, individu à part entière, est également envisagé comme un être à protéger en France. Suzanne Mollo Bouvier dans un article de 1994 identifie trois conceptions de l'enfance : l'enfant-roi (enfant au centre de la famille), l'enfant-rien (qui est au second plan) et l'enfant partenaire (qui contient « l'espoir d'un nouveau lien social »).

Depuis le milieu des années 90, une dynamique s'est créée dans la sociologie en France pour composer une sociologie de l'enfance, plus spécifiquement sous l'impulsion de Régine Sirota (1998 et 1999). Cette sociologie s'est intéressée au domaine préscolaire et scolaire. Par exemple, Régine Sirota montre qu'il y a deux types de communication dans la classe : « verticale » qui caractérise les relations entre adultes et enfants (dissymétriques, ritualisées,

publiques et verbalisées) et « horizontale » qui caractérise les relations des enfants entre eux (mimiques, gestes, dans la dissimulation, nourrie du plaisir du défi et de la complicité).

Loin d'être des individus en devenir, les enfants sont des êtres actuels[74]. L'enfant, en sociologie de l'enfance, est appréhendé comme construction sociale, comme acteur social, comme acteur de sa socialisation. Cette perspective permet de réfléchir au traitement que connaissent les enfants dans une société ou dans un groupe donné, et à la façon dont ce traitement fabrique l'enfance. « Le concept d'acteur social rompt avec une conception de l'enfant comme être passif et déterminé par son environnement (…) l'enfant acteur social agit et réagit à sa prise en charge et co construit les situations. Il a une capacité d'action vis-à-vis des déterminations sociales : il ne subit pas seulement le traitement scolaire ou la prise en charge familiale mais participe en retour à leur définition, éventuellement résiste à leur emprise, contrarie leur pression » (Isabelle Danic, Julie Delalande et Patrick Rayon, 2006, p. 27). Aujourd'hui, les enfants sont pris dans des rapports sociaux mondiaux, les rapports entre adultes, entre adultes et enfants, mais aussi entre hommes et femmes, entre classes sociales et entre groupes ethniques. L'enfance est à la fois produite de rapports sociaux et d'autoproduction. L'enfant est un être à éduquer et, dans son présent, acteur de sa propre expérience de vie dans son immédiateté (Roucous & Brougère 1998). C'est la notion du temps de l'enfance, instituée comme stratégie d'organisation à Pistoia[75] qui est ici reprise.

La diversité des enfants d'une culture à l'autre, a été révélée par les anthropologues (Mauss, 1937, Mead, 1930). La culture enfantine évolue parce que ce dont elle se nourrit - médias, jouets…- évolue et parce que le statut même des enfants se transforme (Gavarini 2001, 2003). La culture enfantine dépend, plus qu'une autre, de la société d'adultes dans laquelle elle prend place. Les jouets donnés aux enfants, le temps libre qui leur est offert, les lieux qu'ils peuvent occuper participent à une forme particulière de leur culture. Liane Mozère (1982-2000) souligne l'enfermement des jeunes enfants dans la famille et la crèche et prône l'ouverture sur un monde adulte, tentant, multiple.

L'enfance est une réalité pour une grande part socialement produite, ses caractéristiques essentielles sont façonnées par le traitement social des enfants. Marie Garrigue Abgrall (2015, p. 88) conforte l'idée que « les générations qui coexistent ont des représentations des bébés et

[74] Traduction de ce que James et Prout nomment « *beings in present* » (1990).
[75] Pistoia est une ville connue pour la qualité de l'accueil de la petite enfance. Sylvie Rayna y a consacré différents travaux, notamment l'ouvrage : *Pistoia, une culture de la petite enfance* (2020) qu'elle a co-écrit avec Anna Lia Galardini, Antonia Mastio, elle a accompagné différents voyages d'étude à Pistoia, notamment celui auquel j'ai participé en 2016.

des enfants extrêmement éloignées les unes des autres, et celles-ci vont influencer les pratiques dans les soins et dans l'éducation. La mondialisation entraine également la cohabitation de pratiques culturelles différentes »[76].

Pour Sirota (1995), s'ils sont acteurs de leur propre socialisation, les enfants sont aussi « acteurs de la parentalisation », il est ainsi incontournable de définir l'évolution des formes familiales. Les adultes qui interfèrent avec les enfants sont les principaux acteurs du système de l'éducation.

1.2.Ecologie développementale et éducation inclusive

Selon l'approche écologique du développement, développée par Uri Bronfenbrenner (1979), l'enfant se construit et se développe grâce à ses interactions avec son environnement physique et humain. Cette interaction doit donc être prise en compte dans tous les aspects des services de garde, de l'aménagement des lieux à la structuration des activités en passant par la qualité des interactions adulte-enfant, enfant-enfant et adulte-parent. Cette approche propose une compréhension de l'individu en interaction constante avec son environnement. Le modèle écologique souligne le rôle du mésosystème : l'ensemble des relations existant entre les différents microsystèmes dans lesquels l'enfant vit (sa famille, la crèche par exemple) et venant influer son développement. L'écologie de l'enfance propose le respect de la nature de l'enfant et des particularités liées à son développement.

En France, l'approche écologique est également présente dans les travaux d'Alain Legendre (1985), Jacqueline Nadel (1985), et Anne Marie Fontaine (2009, 2011[77]) et concernent « l'écologie développementale des premières interactions entre enfants ». C'est une perspective de recherche encore peu développée qui réunit des perspectives de la psychologie de l'environnement et du développement. Elle vise à identifier les caractéristiques de l'environnement qui peuvent influer sur le développement de l'enfant dans des milieux de vie tels que l'école ou les lieux d'accueil de jeunes enfants. D'après cette approche, les espaces sont de puissants organisateurs des interactions entre les enfants. Le modèle de compréhension est systémique, la salle de jeu des crèches est envisagée comme un système écologique formé

[76]Garrigue Abgrall Marie. Pour une éthique de l'accueil des bébés et de leurs parents. Toulouse : Eres, 2015, 323 p. (Enfance et parentalité). p. 88.
[77] Fontaine Anne-Marie. In : Cyrulnik Boris et Rameau Laurence. *L'accueil en crèche*. Savigny sur Orge : Duval, 2011, 176 p.

de différentes composantes : les adultes, les enfants, l'espace. Tout changement dans l'une des composantes entraîne des changements dans les autres composantes.

La recherche d'Alain Legendre (1997) sur les « coins jeux » (dinette, garage, ferme, construction…) montre que les enfants ont des activités plus nombreuses et plus soutenues dans des espaces contenants, les interactions entre enfants sont amicales et les enfants sont moins sollicités par les adultes, moins interrompus dans leurs jeux, la compréhension verbale entre jeunes enfants est facilitée par le petit nombre de partenaires et la proximité avec eux. Les jeux sont durables grâce à un matériel combinatoire. Il est important d'avoir plusieurs zones de jeux pour répondre aux besoins de tous les enfants. Si une zone est plus attractive, il faut soit augmenter son étendue soit créer un nouvel espace attractif. La recherche d'Alain Legendre sur la hauteur des meubles montre l'importance, pour les enfants, d'avoir un accès visuel à l'ensemble de la salle et notamment à l'endroit où se tiennent les adultes. Il est donc important de structurer les zones de jeux sans gêner l'accès visuel des enfants. Le positionnement des adultes, la visibilité des adultes par les enfants est également un puissant régulateur de la répartition des enfants dans l'espace. Anne-Marie Fontaine (2009) amène l'idée selon laquelle les adultes sont des « phares ». Les enfants jouent dans les espaces « éclairés » par les regards des adultes. Un « *adulte-phare* » éclaire et sécurise une zone. Jacqueline Nadel et Pierre-Marie Baudonnière (1980) ont mené une recherche sur les rôles des jouets identiques ou différents. Les jouets identiques provoquent des échanges amicaux par l'imitation (qui sont multipliés par 4), des rires, des chants, des signes de plaisir (multipliés par 2). Avec des jouets différents : il y a dix fois plus de protestations et de conflits. Les jouets identiques répondent au besoin impérieux d'identification à l'autre des enfants âgés de 15 à 36 mois. Les jeux moteurs sont les meilleurs supports de relations amicales parce que les enfants se déplacent et que l'imitation est d'abord posturale chez les enfants. Les jeux moteurs ne sont pas seulement de bons supports de développement de la motricité, ils permettent le développement de la communication entre enfants. Cette approche de l'écologie développementale insiste sur l'équilibre entre les systèmes adultes-enfants-espace.

Cette approche systémique m'est apparue intéressante pour traiter de l'éducation inclusive au sein des lieux d'accueil des jeunes enfants car elle peut permettre d'identifier les caractéristiques de l'environnement qui peuvent influer sur le développement de l'enfant au sein des lieux d'accueil de jeunes enfants : les enfants, les adultes et/ou les ressources matérielles. Pour comprendre l'enfance, il me semble également important de définir l'attachement.

1.3.L'importance de l'attachement pour le développement de l'enfant

Selon la théorie de l'attachement[78], la qualité de la relation qui s'établit entre le jeune enfant et les premiers adultes qui prennent soin de lui constitue la pierre angulaire de son développement. Des relations stables et sécurisantes favorisent la confiance de l'enfant et sa motivation à explorer le monde qui l'entoure. L'attachement a trois fonctions principales : vitale (les travaux de Spitz (1946) ont montré l'importance vitale de l'attachement du jeune enfant à des adultes significatifs pour lui) – de protection (le contact entre la personne significative et l'enfant réduit les sentiments de craintes et d'insécurité face aux agressions provenant du milieu extérieur (ex : bruit…) – de socialisation (Le premier système de communication personne d'attachement-enfant sert de base au développement des autres systèmes de communication qui évolueront avec l'âge et se diversifieront en fonction des différents partenaires des interactions sociales). Les théories de l'attachement, issue des travaux de Bowlby (1958, 1969), Ainsworth (1986), … tendent à une évolution vers la notion d'attachements multiples ou pluriels. Marie Garrigue Abgrall (2015, p. 105) écrit : « l'enfant, si on lui en donner l'occasion, développe très tôt des attachements pluriels. ». Hubert Montagner (2002) émet l'hypothèse que les attachements pluriels ne sont possibles que si un attachement sécure avec la personne qui prend le plus soin de lui est à l'œuvre. Il place ainsi la relation « enfant-personne d'attachement » au cœur du développement de l'enfant. De la même manière, Michel Vandenbroeck (2005, p. 127) rappelle que « la loyauté que ressent tout enfant envers ses parents est une donnée universelle » et il ajoute « cette loyauté formidable induit l'impossibilité de dissocier le respect pour l'identité de l'enfant et le respect pour ses parents ». La construction de l'identité de l'enfant engage le professionnel à considérer chaque parent. Ainsi, les relations parents-professionnels (ou personne d'attachement-professionnels) apparaissent comme une pierre angulaire de l'éducation de l'enfant. Au cours de cette éducation, professionnels et parents partagent une responsabilité : celle d'accompagner le développement de l'empathie chez les jeunes enfants.

[78] La théorie de l'attachement est un champ de la psychologie : un jeune enfant a besoin, pour connaître un développement social et émotionnel, de développer une relation d'attachement avec au moins une personne qui prend soin de lui de façon cohérente et continue (« *caregiver* »). Bowlby (1958, 1969) a formalisé cette théorie après les travaux de Winnicott, Lorenz et Harlow.

1.4. Accompagner le développement de l'empathie chez les jeunes enfants : une responsabilité partagée entre parents et professionnels de la petite enfance

Eduquer le jeune enfant consiste, notamment, à accompagner son développement. Concernant l'éducation inclusive dès la petite enfance, la socialisation de l'enfant apparaît comme une étape importante du développement de l'enfant. Cette étape est accompagnée par les parents et les professionnels dès lors qu'ils fréquentent un lieu d'accueil de la petite enfance. Le contexte de socialisation d'éducation contribue à attribuer une valeur positive ou négative à l'autre. Nous avons envisagé en première partie en quoi le rapport à l'altérité est relié à l'éducation inclusive dès la petite enfance. La socialisation primaire s'enracine dans la relation avec les parents, en particulier la personne d'attachement. Puis, dans un second temps, lors de la socialisation secondaire, en grandissant et en s'ouvrant à l'esprit critique, un enfant peut se confronter à d'autres modèles, relativiser les stéréotypes intégrés, ...

Sylviane Giampino[79] formule ainsi sa vision de la socialisation, processus psychique inhérent au développement de l'enfant : « l'enfant porte en lui cette potentialité de relations qui cherche très tôt à s'exercer. La socialisation, c'est l'espace de la rencontre interhumaine élargie au-delà de l'enclos familial. C'est un plus dans la vie de l'enfant, un facteur d'enrichissement affectif et intellectuel. ». Comme Maria Kron l'affirme (2012, p.21) « c'est au tout début de la socialisation que sont posées les fondations pour le rapport à la diversité, pour le respect de ceux qui sont différents de nous, pour la découverte des similarités ». Les jeunes enfants ne se socialisent pas par le simple fait d'être plongés dans un groupe. La confusion est fréquente entre la vie en collectivité et les processus qui sont en jeu dans la socialisation.[80] Si les enfants ont dès leur naissance un statut et une existence sociale (un prénom, un nom, une inscription à l'état civil), ils ne sont pas pour autant socialisés. Ils ne le deviendront que beaucoup plus tard, après une longue maturation psychologique et un long cheminement relationnel. La socialisation constitue donc un long processus au cours duquel l'individu, par étapes successives, construit des relations sociales avec d'autres personnes. D'abord, ses proches au sein de la famille, puis dans le cadre de la vie en société. Cela va le conduire peu à peu à exister individuellement au sein d'un groupe, à prendre en considération ces personnes et à respecter les règles communes.[81]

---

[79] Giampino Sylviane, Vidal Catherine. *Nos enfants sous haute surveillance : évaluations, dépistages, médicaments*. Paris, Albin Michel, 2009, p 19 à 29.
[80] Mauvais Patrick. Socialisation précoce et accueil du très jeune enfant en collectivité. In : *Devenir*, 2003/3, vol 15, p 279 à 288.
[81] Contrepois Alain. Quelles définitions de la socialisation ? In : *Métiers de la Petite Enfance*, juin 2008, n° 140, p 12 à 17.

L'empathie, qui peut se comprendre comme un effort d'ouverture à l'autre, joue un rôle fondamental dans la socialisation de l'enfant.

D'après Serge Tisseron[82], l'empathie comporte trois dimensions :

1. L'empathie émotionnelle : c'est la capacité de pouvoir reconnaitre les émotions de l'autre.
2. L'empathie cognitive : c'est le fait de comprendre les raisons pour lesquelles l'autre ressent ce qu'il ressent.
3. Le changement de perspective émotionnelle : c'est : à ta place, moi aussi j'éprouverais la même chose que toi.

Ces trois dimensions sont élaborées au cours des premières années de vie. Quand on éprouve de l'empathie, on comprend ce dont l'autre a besoin et on est enclin à l'aider. La motivation à aider est une préoccupation sincère pour le bien-être d'autrui.

L'empathie envers les siens est commune à tous les mammifères. Mais entre 9 et 11 mois, les enfants font un pas vers l'autre qui se produit uniquement dans notre espèce. Le « pointage du doigt » est un grand progrès qui marque le désir de communiquer pour le simple plaisir de l'échange. Puis, se développent le langage et la capacité à prendre en compte le point de vue de l'autre, deux compétences fondamentales pour la construction de l'empathie. Partager un plaisir juste pour le plaisir du partage semble être une particularité des humains. A 18 mois, les enfants offrent spontanément leur aide. On observe un véritable tournant autour de 2 ans : les enfants accèdent à la conscience de soi. Ayant pris conscience de soi, l'enfant devient conscient des autres. Pouvoir déduire d'une situation ce que l'autre ressent ou devrait ressentir est une autre étape clé de la construction de l'empathie. Pour coopérer, il faut pouvoir prendre en compte des émotions et des besoins, des intentions d'autrui. Ces capacités sont liées à l'empathie.

L'empathie est liée à des éléments biologiques – l'ocytocine, hormone du lien et de l'attachement, qui joue un rôle dans l'empathie - et également par l'éducation- c'est parce qu'il est accompagné de façon empathique que l'enfant développe sa capacité empathique.

Les chercheurs[83] qui ont étudié l'empathie ont mis en évidence quatre attitudes parentales susceptibles de favoriser l'altruisme :

---

[82] In : Lombroso Valéria. *Entre toi et moi, l'empathie*. Flair production, 2015, DVD documentaire, 52min 02s.

[83] Hoffman Martin. *Empathie et développement moral. Les émotions morales et la justice.* Grenoble; Presses universitaires de Grenoble: 2008 ; Janssens JMAM, Dekovic M.Child rearing, *prosocial moral reasoning, and prosocial behaviour*. Int J Behav Dev.1997; 20(3):509-27 ; Lipscomb TJ, Larrieu JA, McAllister HA, Bregman NJ. *Modeling and children's generosity: A developmental perspective.* Merrill-Palmer Quarterly. 1982; 28:275-82 ; Presbie RJ, Coiteux PF. *Learning to be generous or stingy: Imitation of sharing behavior as a function of model generosity and vicarious reinforcement.* Child Dev. 1971;42(4):1033-8.

- Manifester de l'affection à l'enfant : les bébés qui manifestent un attachement sécure ont ensuite plus de probabilités d'être altruistes.
- Agir soi-même de manière altruiste et servir ainsi de modèle pour l'enfant. Plusieurs études expérimentales ont montré que lorsqu'un jeune enfant voit agir un adulte d'une manière généreuse, il a ensuite tendance à être lui-même plus généreux
- Sensibiliser l'enfant à l'impact de ses actions sur autrui.

Ainsi, les adultes qui accompagnent les enfants peuvent (ou non) permettre aux enfants de développer l'empathie, ils favorisent (ou non) leur capacité à reconnaitre les émotions d'autrui et à interagir avec d'autres. A cela s'ajoute que la capacité d'empathie peut être inhibée par une préférence pour son groupe d'appartenance, qui implique une forme de rejet des autres groupes. (Cf. Chapitre 1. I. 3.) D'où l'importance d'une éducation qui privilégie une diversité de contacts, et qui privilégie un accompagnement empathique. Les adultes qui accompagnent les jeunes enfants ont la responsabilité partagée d'accompagner le développement de l'empathie chez les jeunes enfants, capacité inhérente au processus de socialisation. Pour concourir à l'éducation inclusive des jeunes enfants, l'approche interculturelle décrite par Margalit Cohen Emerique (2011) me semble particulièrement pertinente. C'est avec ce raisonnement qu'il semble possible de trouver une façon de « faire-ensemble » dans un espace de négociation. Pour Louise Derman Sparks (2006, p 12) « le travail de lutte contre toutes les discriminations est comme un voyage qui dure toute une vie et qui commence en nous-mêmes. Ce voyage nous emmène sur de nombreux chemins et aucun d'entre eux n'est ni droit, ni confortable. Il faut se préparer aux obstacles, aux pièges et réaliser parfois que l'on s'est trompé de direction. Alors, il faut chercher un nouveau chemin ». Cet espace *d'entre-deux* relationnel entre les parents et les professionnels est à inventer d'après Pierre Moisset (2016, p 13 à 23). Il montre que les professionnels de la petite enfance ont à quitter leur place traditionnelle pour aller au-devant des parents sans pour autant faire tout le chemin. Il s'agit alors d'inventer ensemble (parents-professionnels) un nouveau chemin, un *entre- deux*. Attachons-nous maintenant à définir comment s'est constitué cet *entre- deux* et de quoi il est constitué.

2. Accompagner les jeunes enfants en relation avec les parents dans les lieux d'accueil de la petite enfance : quelles évolutions, freins et leviers ?

Pour définir comment s'est constitué *l'entre-deux* parents-professionnels, il convient tout d'abord de resituer l'évolution des familles en France, avec l'émergence du concept de la parentalité.

2.1.L'évolution des familles : de la famille nucléaire aux parentalités plurielles

D'après Durkheim (1892), il n'y a pas une manière d'être et de vivre qui soit la meilleure pour tous, à l'exclusion de tout autre, et par conséquent il n'est pas possible de classer de manière hiérarchique les familles suivant qu'elles s'éloignent ou se rapprochent d'un idéal unique. L'auteur affirme que la famille d'aujourd'hui n'est ni plus ni moins parfaite que celle d'autrefois : elle est autre parce que les circonstances sont autres. Il pointe la complexité de la famille en lien avec les milieux où elle vit.

Therese Benedek, en 1959, dans son article « *Parenthood as a developmental phase* », met en évidence que l'accès au statut de parent est une étape du développement de la personnalité au même titre que l'adolescence, et fonctionne selon les mêmes processus. L'un des intérêts de ce travail est de ne pas faire intervenir la question du genre : pères et mères sont concernés au même titre. La notion de parentalité est traduite et reprise par le psychiatre français Paul-Claude Racamier dès 1961, mais ne suscitera guère d'intérêt avant les années 1990-2000.

D'après Michel Fize, les relations parents-enfants depuis 1945 évolueraient d'un âge du « modèle autoritaire » et « néo-autoritaire » entre 1945 et 1973, vers un âge de « modèle libéral » de 1973 à 1983, puis un âge du « modèle démocratique » à partir des années 1980.

En psychologie, la parentalité est aussi le signifiant des capacités du sujet à prendre soin d'un être inachevé et dépendant : le jeune enfant. En définissant le caractère institutionnel de la famille, les sociologues affirment son historicité, sa variabilité.

En ethnologie, Esther Goody distingue dès 1982 (Parenthood and Social Reproduction, Cambridge University Press) cinq composantes de la parentalité :

1. Concevoir et/ou engendrer un enfant.
2. L'élever : le nourrir, le protéger, le soigner.
3. Le former : l'instruire, l'éduquer.
4. Etre responsable de ce qu'il fait.
5. Le socialiser en lui donnant un nom, un statut, des devoirs, des droits.

Maurice Godelier (2004) complète l'approche d'Esther Goody et y ajoute 2 fonctions :

6. L’exercice de l’autorité.
7. L’interdiction de rapports sexuels avec l’enfant.

Devenu à la mode au cours des années 1990, le concept de parentalité est pourtant apparu dès la fin des années 1950 en sciences humaines. Son histoire et la diversité de ses usages soulignent les multiples dimensions de la transformation contemporaine du statut de parent.

Avec ce modèle, on part des fonctions parentales pour savoir qui a un rôle parental dans la vie de l’enfant. La constellation pluriparentale est évolutive et dynamique. Les partenaires parentaux ont une présence physique parfois non. Il faut pouvoir en tenir compte pour comprendre la situation de l’enfant.

La parentalité n’est pas un état mais un processus, en mouvement. Houzel (2010) définit 3 axes de la parentalité : l’exercice de la parentalité, l’expérience de la parentalité, la pratique de la parentalité.

- L’axe de l’exercice de la parentalité : "exercice" est entendu dans un sens voisin du sens juridique. L'exercice de la parentalité définit un domaine qui transcende l'individu, sa subjectivité et ses comportements. Il situe chaque individu dans ses liens de parenté et en y associant des droits et des devoirs.

- L’axe de l’expérience de la parentalité est la dimension psychique de la parentalité, l’éprouvé, le vécu intime, l’expérience affective et imaginaire.

- L’axe de la pratique de la parentalité comprend les actes concrets de la vie quotidienne, ces actes pouvant être délégués à d’autres personnes considérées non comme des substituts parentaux mais comme des personnes exerçant des fonctions de suppléance.

Ces trois axes de la parentalité sont liés dans la réalité. Se cachent ici des exigences normatives qui varient considérablement d’une société à l’autre, d’une époque à l’autre.

Catherine Sellenet (2007, p. 60) complète l’approche d’Houzel et définit la parentalité comme « l’ensemble des droits et de devoirs, des réaménagements psychiques et des affects, des pratiques de soin et d’éducation, mis en œuvre pour un enfant par un parent, indifféremment de la configuration familiale choisie ». La construction de la parentalité est un processus long qui s’élabore dans le temps. Bien des situations peuvent transformer le rapport au temps. Par exemple, concernant les parents d’enfants handicapés, Serge Ebersold (2005) pointe le risque de concentration du temps quotidien sur le présent, au détriment des rythmes sociaux habituels. Catherine Sellenet (2007, p.18) montre également que le terme de parentalité est traversé par la

question du genre en prenant appui sur différents auteurs : d'une part, Geneviève Cresson (2004) note que le terme de parentalité masque la toujours faible implication des hommes dans les tâches domestiques ou dans les soins quotidiens dispensés aux enfants. D'autre part, selon François de Singly (1993) « la construction d'une nouvelle paternité dans les sociétés contemporaines se fait et se fera sur du - parental neutre - qui ne renvoie ni à un masculin, ni à un féminin traditionnels ». D'après Catherine Sellenet, si les pères consacrent plus de temps au temps personnel et au temps professionnel, les mères se retrouvent davantage sur le temps domestique et sur le temps parental. La parentalité, c'est aussi cela, cet équilibre sans cesse recherché, sans cesse remanié, subi ou choisi, entre la vie professionnelle, personnelle, maternelle ou paternelle.

D'autres termes sont apparus avec la parentalité : monoparentalité, homoparentalité, pluriparentalité, parentalités plurielles, additionnelles ou partielles, … etc. Maurice Godelier (2004) donne la définition suivante de la parentalité : « l'ensemble culturellement défini des obligations à assumer, des interdictions à respecter, des conduites, des attitudes, des sentiments et des émotions, des actes de solidarité et des actes d'hostilité qui sont attendus ou exclus de la part d'individus qui se trouvent dans des rapports de parents à enfants ». Ainsi, face à la difficulté d'assumer ces multiples fonctions parentales, nul n'est assuré d'être un bon parent en toutes circonstances. L'éducation expose les parents à faire avec leurs potentialités comme avec leurs manques, ce qui suppose de risquer la transmission (Natanson, 2004). Depuis les travaux de Winnicott et l'idée de la « mère suffisamment bonne », les parents cherchent à être de « bons parents », c'est une forme de performance parentale qui semble recherchée. Selon Catherine Sellenet (2007, p.30) : « La prolifération des revues de vulgarisation, comme la reprise de certaines émissions (de Dolto à Antier), illustrent cette nouvelle recherche de la performance parentale ». Comment les parents peuvent-ils se forger leur propre façon de faire et d'être face aux avis des experts parfois contradictoires ? C'est une question qui se pose pour l'éducation inclusive des jeunes enfants et que ma recherche tente de comprendre.

L'impact de l'apparition du concept de parentalité dans les métiers du travail social est que, dans la majorité des structures, ont émergé des actions de soutien à la parentalité. Ces actions se sont appuyées sur l'idée que toute relation naissante est fragile. En se positionnant en soutien à la parentalité, il y a un sous-entendu non explicite : celui que la parentalité est bancale, qu'elle nécessite un appui, une aide. *Mais les parents ont-ils besoin d'aide ?* C'est une question que mon enquête a pour ambition d'éclairer, notamment en interrogeant directement les parents.

Aujourd'hui, pour Catherine Sellenet (2007, p.48) : « nous ne pouvons plus parler de la famille mais des familles ». Effectivement, il me semble important de souligner qu'il existe aujourd'hui de nombreuses manières de « faire famille », ce qui n'est pas sans soulever de nombreuses questions : Comment devient-on parent dans des configurations familiales mouvantes ? Toutes les configurations familiales se valent elles pour assurer le développement et l'épanouissement de l'enfant ? Certains « bricolages » inventés pour « faire famille » mettent-ils en péril le devenir des enfants ou au contraire sont-ils source de richesse ? Les familles sont-elles accueillies par les professionnels de manière inclusive ?

Selon Laurence Thouroude (2016), la réussite de l'éducation inclusive à l'école maternelle repose sur la reconnaissance, la compréhension et la confiance mutuelle entre parents et enseignants. Qu'en est-il dans les lieux d'accueil de la petite enfance ? C'est la question à laquelle tente de répondre le paragraphe suivant.

2.2.L'évolution de la place des parents dans les lieux d'accueil de la petite enfance

L'évolution des formes familiales en France a eu des effets sur la place du parent au sein des EAJE. De 1850 à 1950 environ, les EAJE ont été traversé par une politique hygiéniste : le parent ne pouvait pas entrer dans la structure avec son enfant. Cette fermeture aux parents est ainsi inscrite dans la réglementation *« Une salle de réception pour recevoir les enfants accompagnés de leurs parents doit être aménagée. Cette salle strictement séparée des autres locaux contient des armoires ou coffres, individuels, dans lesquels sont placés les vêtements extérieurs et objets personnels des enfants. Les parents ne doivent jamais pénétrer dans d'autres locaux de la crèche. » (Arrêté du 1 avril 1951, art 9, journal officiel).* »[84]. A cette époque, pendant les 30 glorieuses, l'esprit nataliste est dominant, la famille a pour pilier le père et un ordre hiérarchique moral. Le modèle familial qui domine est celui de la famille nucléaire.

En 1952, Winnicott au travers sa célèbre citation « un bébé, ça n'existe pas »[85], sous-entend qu'il faut prendre en compte l'environnement de l'enfant.

[84] Blanc Marie-Claude et Bonnabesse Marie-Laure. *Parents et professionnels dans les structures d'accueil de jeunes enfants, Enjeux, intérêts et limites des interactions*. Paris : ASH, 2008, 164 p. (professionnels). p.21

[85] Winnicott Donald Wood. *L'angoisse liée à l'insécurité. In : de la pédiatrie à la psychanalyse*. Paris : Payot, 1952. 464 p. p.200.

C'est seulement à partir de mai 1968, avec la circulation de la parole, avec les nouvelles connaissances en psychologie et concernant le développement de l'enfant, que les professionnels de crèche commencent à faire grève, se réunissent, échangent, et s'ouvrent pour la première fois sur l'extérieur et aux parents.

En mai 1968, les « crèches sauvages » (qui donneront lieu au développement des crèches parentales) voient le jour. Ces crèches mettent en avant la responsabilisation des parents. Leur volonté est de faire d'un mode de garde un « lieu de vie ». Marie-Claude Blanc et Marie-Laure Bonnabesse (2008, p. 23) soulignent que « *Leur influence portera essentiellement sur la prise en compte de l'enfant et de sa famille dans leur globalité, porteurs tous deux de valeurs familiales et culturelles, et sur la place des parents dans l'accueil collectif des jeunes enfants.* »[86].

Les années 70 introduisent un changement avec la montée du féminisme. Un nouvel âge de la politique familiale émerge, plus sensible aux conditions de vie des femmes, à leurs droits. Un semblant de parité s'installe au cœur de la famille. Les parents de tous les milieux revendiquent alors le droit à la crèche.

C'est dans un souci de prévention que le 6 janvier 1979, Françoise Dolto et Bernard This créent la première Maison verte, lieu d'accueil des bébés, de la naissance à 3 ans, avec leurs parents et les personnes qui s'occupent de l'enfant.

Il faut attendre les années 1980 pour que les structures d'accueil de jeunes enfants s'ouvrent réellement sur l'extérieur en favorisant la place des parents et réalisant un travail avec des partenaires du territoire. Depuis 1975, les parents peuvent pénétrer dans les crèches, mais leur « place » y demeure interrogée : le décret de 2000 demande aux structures de la définir. Si l'implication et/ou la participation des parents sont présents dans les textes officiels de nombreux pays européens, leur mise en œuvre dans la vie quotidienne des institutions n'est pas toujours une évidence (Catherine Bouve, 2001, 2005).

Depuis les années 90 et l'éclatement des formes traditionnelles de la famille, c'est l'enfant qui devient une préoccupation. L'enfant devient, dès lors, l'unité de référence des politiques familiales. Toutes les politiques d'intervention actuelles sont centrées sur la relation entre

[86]Blanc Marie-Claude et Bonnabesse Marie-Laure. *Parents et professionnels dans les structures d'accueil de jeunes enfants, Enjeux, intérêts et limites des interactions*. Paris : ASH, 2008, 164 p. (professionnels). p.23.

l'enfant et ses parents. Le « parentalisme »[87] est né, visant à protéger les enfants des séparations de leurs parents.

Les années 90 voient la création des Réseaux d'écoute d'appui et d'accompagnement des parents (REAAP) initiés après la Conférence de la famille de 1998, et la publication l'année suivante du rapport Houzel autour de la parentalité. L'idée centrale de la parentalité est la suivante : être parent n'est ni une donnée biologique ni une donnée sociale mais le fruit d'un processus complexe de maturation psychologique. Pour Michel Chauvière (2008), la parentalité se situe entre l'expérience privée et les injonctions publiques. Les lieux d'accueil de la petite enfance sont aussi des lieux de confrontation aux limites, aux règles et aux lois de la société. Pour Daniel Sibony (1991, p. 241) « il revient souvent aux instances responsables (instituées ou parentales) d'aider à constituer les termes même de *l'entre-deux* pour en permettre le franchissement ; tout comme il faut des rives au fleuve pour y faire le projet d'un pont ».

Dans le monde des crèches françaises, il est communément admis, depuis une vingtaine d'années, que « l'accueil des enfants passe par celui de ses parents » (Baudelot et al., 2005). Les équipes travaillent à cet accueil qui ne va pas de soi, du fait du passé hygiéniste de cette institution (Baudelot, 1984 ; Mozère, 1994). Si, grâce à la loi Veil de 1975, les parents ont le droit de pénétrer dans les lieux, leur place y demeure encore souvent interrogée, la question des limites étant souvent posée, avant même que ne soit pensée leur possible participation. Avec l'injonction institutionnelle à la participation, depuis le décret de 2000 qui exige des crèches « un projet d'établissement » incluant, entre autres, « la définition de la place des familles et de leur participation à la vie de l'établissement », des initiatives se font jour peu à peu, nombre d'entre elles étant davantage pensées pour les parents qu'avec eux.

La diversité des pratiques éducatives se retrouve également au niveau des différentes cultures professionnelles dans un secteur professionnel qui se précarise. Comme nous l'avons montré en première partie, les évolutions législatives et recommandations inclusives de l'O.C.D.E. mettent en tension les professionnels car ils sont confrontés à des réalités qui se complexifient, tout en disposant de moyens de plus en plus réduits pour y faire face, avec notamment la montée de leur précarité, voire leur précariat (Castel, 2007). Tous les professionnels de la petite enfance n'ont pas la même culture professionnelle (à la croisée du secteur de la santé, du travail social,

[87] Ainsi nommé par Marie-Agnès Barrère-Maurisson et Sabine Rivier dans : Temps parental, parentalité et " parentalisme " : A propos des nouvelles pratiques, institutions et régulations en matière de famille. 2002. halshs00080601

et du travail éducatif). Ainsi, chacun se fixe des priorités différentes en termes de pratiques professionnelles.

Blanc et Bonnabesse (2008) identifient la démarche de projet comme un élément central à la relation parents-professionnels : « La démarche de projet est un outil médiateur qui permet réellement aux parents et aux professionnels de construire ensemble. Le projet sert continuellement de support à l'interaction parents-professionnels. Il permet à chacun de trouver et d'identifier sa place. ». Comme j'ai pu le montrer précédemment, les EJE, de plus en plus à des postes de responsables impulsent les différents projets à l'œuvre dans les lieux d'accueil de la petite enfance. L'activité des EJE se situe ainsi dans le projet d'un pont entre parents, professionnels et enfants. Sylvie Rayna (2010, p. 20) affirme, elle aussi, l'importance des liens établis entre parents et professionnels et enfants, elle écrit : « *« Des liens forts établis entre services, professionnels et parents permettent aussi de promouvoir la cohérence pour les enfants […] définir, garantir et contrôler la qualité devrait être un processus participatif et démocratique qui engage les personnels, les parents et les enfants »* »[88].
Depuis 2010, selon l'article R2324-28 du code de la santé publique[89], « L'aménagement intérieur des établissements doit favoriser en outre l'accueil des parents». L'aménagement de l'espace contribue à l'inclusion des parents en leur faisant une place symbolique dans l'aménagement intérieur des lieux d'accueil de la petite enfance. Les décrets du 1er août 2000, complétés par ceux du 20 février 2007 et du 7 juin 2010 placent la crèche comme lieu d'accueil (et non de garde) et institutionnalisent la place des parents.
Ainsi la règlementation apparaît en cohérence avec les recherches précitées pour constituer un *entre-deux* parents-professionnel au sein des lieux d'accueil de la petite enfance. Si les parents ont une place identifiée au sein des lieux d'accueil de la petite enfance, cela semble facilitateur pour définir le projet éducatif qui va se construire entre les parents et les professionnels autour des jeunes enfants.

Comme le relève Brougère (2005, p. 9), « la question des relations aux parents est devenue centrale dans les discours sur l'éducation et l'accueil du jeune enfant ». Au fil de mon expérience et de mes lectures, j'ai découvert de façon grandissante la richesse de travailler en

[88] Rayna Sylvie, Rubio Marie-Nicole, Sheu Henriette. *Parents-professionnels : la coéducation en questions.* Ramonville Saint-Agne : Erès, 2010, 154 p. (Enfance et parentalité). p. 20
[89] Disponible sur : https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?idArticle=LEGIARTI000022320418&cidTexte=LEGITEXT000006072665 (consulté le 26/10/17)

alliance avec les parents des jeunes enfants. En incluant les parents dans l'accompagnement de l'enfant, chacun peut se sentir reconnu (enfants-parents-professionnel). Il s'agit de trouver la juste proximité avec l'enfant et sa famille. Pour Danielle Zay (2012, p. 249), « l'éducation interculturelle comme éducation de tous les citoyens, et pas seulement d'une partie d'entre eux, à reconnaître la part d'étranger que chacun a en soi, m'apparaît comme étant au cœur d'une éducation inclusive ». Les lieux d'accueil de la petite enfance sont le berceau de contacts diversifiés des jeunes enfants et de leurs familles, je propose maintenant d'envisager la richesse et la complexité des contacts intergroupes et interindividuels sous l'angle de la psychologie sociale.

2.3.Les mécanismes intergroupe et interindividuels à l'œuvre entre les instances éducatives des parents et des professionnels

Charlot (1987) étudie l'école en mutation et montre qu'une nouvelle forme éducative émerge. Il propose de comprendre le « système éducatif » comme regroupant l'ensemble des instances qui, dans un contexte socio-historique donné, développe une action à visée éducative : l'école, la famille, les associations sportives ou culturelles,… etc. Concernant l'éducation inclusive, qui donne lieu à une nouvelle forme éducative, différentes instances éducatives sont concernées : les parents, l'école, les lieux d'accueil de la petite enfance, les structures du médico-social, … Il m'a paru intéressant de regarder de plus près les mécanismes qui sont à l'œuvre entre les groupes et/ou les individus de ces instances éducatives. La question principale qui sous-tend cette partie est : concernant l'éducation inclusive des jeunes enfants, que se passe-t-il dans la rencontre parents-professionnels ?

Selon la théorie des conflits réels de Sherif (1966), les relations entre groupes sont soit compétitives soit coopératives. Lorsque les groupes sont en compétition, des conflits émergent. Par contre, la coopération entre groupes autour d'un objectif commun entraine des relations harmonieuses.

Pour la recherche menée, la théorie des conflits réels me semble particulièrement éclairante pour analyser les relations entre le groupe des « parents » et des « professionnels ». Mon expérience professionnelle me permet de faire ce constat : lorsque les parents et les professionnels sont en compétition autour du jeune enfant, des conflits émergent, ce qui peut être source d'incompréhension, de perte de repère ou de stress pour le jeune enfant. En revanche, si parents et professionnels coopèrent des relations harmonieuses se vivent, ce qui est profitable au jeune enfant.

D'après la théorie des conflits réels, ce seraient les caractéristiques objectives de la situation qui entraineraient l'apparition de préjugés et des biais pro-endogroupes[90]. Selon Tajfel et Turner (1986) la théorie des conflits réels ne porte pas suffisamment attention aux processus qui sous-tendent le développement et le maintien de l'identité groupale, ni aux effets que l'appartenance groupale peut avoir sur le comportement intra-groupe et intergroupe. La théorie de l'identité sociale apparaît ainsi comme un complément de la théorie de Sherif. Tajfel et Turner (1986) prennent pour point de départ une distinction entre comportements interindividuels et comportements intergroupes et se posent la question suivante : dans quelles situations les gens ont-ils tendance à se comporter en tant qu'individus ou en tant que membres de groupes sociaux ?

Trois distinctions sont introduites :

- Un système de croyances en la *mobilité sociale* qui s'oppose à un système de croyances au *changement social*
- La variabilité des comportements et des attitudes envers les membres de l'exogroupe[91] s'oppose à l'*uniformité* des comportements et attitudes
- La perception des membres de l'exogroupe concernant leurs *caractéristiques personnelles* qui s'oppose à une perception en tant qu'*exemplaires indifférenciés* de la même catégorie.

Le système de croyances en la *mobilité sociale* repose sur l'idée qu'il est possible pour un individu appartenant à un groupe social de quitter individuellement ce groupe pour en intégrer un autre. Les frontières entre groupes sont considérées comme perméables.

Avec l'éclairage de mon expertise professionnelle, j'ai pu constater à de nombreuses reprises que des professionnels de la petite enfance, qui sont également parents de jeunes enfants, quittent leur « habit de professionnel » pour emprunter celui « mère » ou de « père » lors de conversations informelles avec les parents. Il me semble que ces conversations ont pour effet de renforcer les liens entre parents et professionnels. Ainsi, le système de croyances en la *mobilité sociale* renforcerait l'inclusion progressive des parents au sein des lieux d'accueil de la petite enfance. Cette hypothèse reste à vérifier.

[90] Biais pro endogroupe : tendance à favoriser son groupe d'appartenance (endogroupe) par rapport à un autre groupe (exogroupe) à travers des évaluations et des comportements.
[91] Exogroupe : groupe auquel le sujet n'appartient pas.

Ce système s'oppose à celui du *changement social*. Pour ce système de croyances, il est impossible pour un individu d'accéder à un autre groupe, les frontières entre groupes étant jugées imperméables. Le changement ne peut alors s'effectuer qu'à travers le changement social qui nécessite des actions collectives visant à changer la structure hiérarchique de la société. Concernant le sujet de l'inclusion, Charles Gardou semble penser qu'une société inclusive implique un changement de paradigme et nécessite un *changement social* profond. N'y a-t-il pas des frontières perméables déjà ouvertes ? C'est ce que je propose d'explorer au cours de ce travail de recherche.

Concernant les comportements et les attitudes, une personne qui croirait en la mobilité individuelle aurait tendance à adopter des comportements de type interindividuels, avec une variabilité de comportements envers les membres de l'exogroupe, alors qu'une personne croyant au changement social aurait tendance à adopter des comportements intergroupes, en adoptant des comportements uniformes à l'égard des membres de l'exogroupe. Entre ces deux modèles théoriques, l'expérience pratique montre probablement davantage de diversité, un individu adopterait ainsi des comportements interindividuels ou intergroupes en fonction de la situation dans laquelle il se trouve.

Par exemple, au cours de mon enquête exploratoire, j'ai pu récolter de nombreux témoignages d'EJE qui montrent une variabilité de comportements envers les parents et les jeunes enfants, mettant en évidence l'importance d'adapter l'accompagnement au public. Les difficultés émergent quand ces variations s'opposent à une norme institutionnelle. Dans ce cas, la réflexion en équipe est privilégiée pour prendre une décision. Ainsi, l'agir professionnel mêle clairement des comportements interindividuels (dans l'accompagnement du public au quotidien) et des comportements intergroupes (quand l'instance éducative des parents est trop éloignée de celle du lieu d'accueil). J'ai également pu repérer quelques exemples qui mettent en évidence des comportements uniformes de professionnels de la petite enfance envers les parents, s'appuyant sur le règlement, le projet de la structure petite enfance comme « règle » ou « norme » qui s'applique de façon uniforme. Ces différents constats semblent conforter l'hypothèse selon laquelle un professionnel de la petite enfance adopterait ainsi des comportements interindividuels ou intergroupes en fonction de la situation dans laquelle il se trouve. Cela pose la question de l'éthique des professionnels de la petite enfance.

La perception intergroupe permet d'aborder l'étude des stéréotypes et de la catégorisation sociale. Les stéréotypes sont à la base de la catégorisation car, bien souvent, les traits censés être caractéristiques d'une catégorie sont issus des stéréotypes qui sont véhiculés, à propos de

cette catégorie. En psychologie sociale, les stéréotypes sont des représentations collectives (croyances) d'un groupe culturel servant à caractériser un autre groupe culturel. Les stéréotypes sont « des raccourcis cognitifs (..) que partagent des individus appartenant à une même entité donnée, à propos de l'ensemble des attributs des membres d'un autre groupe ou du sien propre » (Leyens, 1983, p. 67 cité par Margalit Cohen-Emerique, 2009, p 88).

2.4. L'éducation inclusive : une démarche de lutte contre les stéréotypes, les préjugés et la catégorisation ?

Les stéréotypes sont de véritables constructions sociales qui peuvent peser lourd, souvent à notre insu, sur l'image que l'on se fait de l'Autre. Selon Margalit Cohen Emerique, « les stéréotypes et les préjugés conduisent à des erreurs d'évaluation, à des simplifications, mais sont porteurs de dangers qui peuvent pervertir la relation d'aide ou éducative » (2009, p.93).

Les stéréotypes font partie intégrante de notre vie quotidienne et sont utilisés de façon quasi automatique et routinière, ils ne peuvent être donc totalement évités. Ils sont à l'œuvre dans la pensée mais aussi dans le savoir et les discours scientifiques et plus intimement encore dans la langue elle-même. Ils donnent une vision déformée et tronquée de l'autre. Leur objectif est de simplifier la réalité : « Ils sont comme ça ». Les stéréotypes ne sont pas innés mais le résultat d'une acquisition sociale.

Le préjugé peut être défini comme une « attitude de l'individu comportant une dimension évaluative, souvent négative, à l'égard de types de personnes ou de groupes, en fonction de sa propre appartenance sociale. C'est donc une disposition acquise dont le but est d'établir une différenciation sociale » (Fischer, 1987). Le préjugé implique souvent le rejet de l'« autre » en tant que membre d'un groupe envers lequel on entretient des sentiments négatifs (catégorisation négative). Le préjugé est une attitude intergroupe négative. Le préjugé est donc une idée préconçue sur une personne ou un groupe de personnes, qui se fonde toujours sur un stéréotype. On peut alors, à la lumière de la perspective tridimensionnelle de l'attitude (Rosemberg & Hovland, 1960), développer cette définition.

On distingue 3 composantes dans les préjugés :

- Une composante cognitive : préjugé nécessite une représentation mentale des groupes.
- Une composante affective : émotion ou sentiment défavorable vis-à-vis du groupe considéré.
- Une composante conative ou comportementale : se réfère à l'orientation de l'action face au

groupe considéré car le préjugé suscite certaines attentes et ainsi influencer nos conduites (comportement discriminatoire).
Le préjugé est une attitude défavorable envers une ou plusieurs personnes en raison de leur appartenance à un groupe particulier. On l'a souvent décrit comme manifestant une forte charge affective et de l'hostilité.

Si un stéréotype négatif en direction d'un groupe ou d'une personne s'accompagne d'un préjugé, le risque est de basculer vers la discrimination. La discrimination est l'acte de séparer de mettre à l'écart et de traiter de façon inégalitaire certains membres de la société. Elle a pour conséquence de rejeter, d'exclure et d'infériorisier les personnes envers lesquelles on a des préjugés.

Est discriminatoire :

-Tout comportement négatif uniquement basé sur l'appartenance catégorielle.

-Tout comportement négatif envers des individus membres d'un exogroupe envers lequel nous entretenons des préjugés.

Différentes formes de discrimination existent, par exemple, le racisme ou le sexisme. Les groupes sociaux qui font objet de préjugés et de conduites discriminatoires sont les groupes les moins valorisés, ceux qui s'écartent de la norme. La discrimination se manifeste par différentes formes, allant du simple évitement aux actes les plus violents, en passant par tous les actes d'exclusion, de mise à l'écart.

Tajfel définit la catégorisation sociale comme « un système d'orientation qui crée et définit la place particulière d'un individu dans la société » (Tajfel, 1972, p. 293). Autrement dit, pour traiter rapidement les informations et s'orienter dans le monde, on catégorise les informations. C'est un mécanisme « automatique » qui peut être modulé mais tout le monde catégorise. Ainsi, je comprends que c'est par le mécanisme de la catégorisation sociale qu'un individu peut se sentir inclu ou exclu de la société. Tajfel a mis en évidence les effets de la différenciation catégorielle : une accentuation des différences entre les éléments appartenant à des catégories différents *(ex : concernant les limites, les parents ont de la difficulté à poser des limites à leurs enfants, les professionnels savent poser des limites avec bienveillance)* et l'accentuation des ressemblances entre les éléments appartenant à une même catégorie *(ex : les parents de nos jours sont perdus entre toutes les normes éducatives qui coexistent).*

La fonction principale de ce processus de catégorisation sociale est d'organiser et de réduire la complexité du réel, de la structurer et donc de mieux la comprendre. Notre cerveau est submergé par de multiples informations, il ne peut pas toutes les traiter. Pour aller plus vite et traiter les informations, chaque être humain catégorise les informations. C'est un processus qui consiste à regrouper des objets en catégories. C'est un mécanisme fondamental du système cognitif pour traiter l'information, un processus adaptatif qui permet une économie cognitive. On gagne du temps, de l'énergie.

La catégorisation remplit plusieurs fonctions :

-informationnelle et organisatrice : facilite le traitement de l'information, permet de se repérer dans l'environnement, … On catégorise de façon hiérarchique (raisonnement logique) : du plus général au plus précis.

-Simplification et orientation : le sens qu'on donne nous oriente et on s'attend à un comportement de l'autre. Cela favorise la communication (des regroupements en fonction de certaines catégories s'établissent) ou générer du retrait, du rejet.

-Identitaire : cela nous permet de nous situer en fonction de nos appartenances, de nous définir en référence à autrui. On se compare aux autres.

On peut distinguer la catégorisation sociale (regroupement d'objets sociaux) et des catégories de base (âge, sexe, ethnie,…) C'est un processus au cœur des relations intergroupes. Le mécanisme de catégorisation sociale consiste à classer et donc à regrouper au sein de catégories, des individus ou des groupes en accentuant les ressemblances intra-catégorielles (biais d'assimilation) et les différences inter-catégorielles (biais de contraste). Ce mécanisme peut amener à parler d'enfants « en situation de handicap » ou « vulnérables » ou « d'une culture différente », … Ces « étiquettes » sont des catégories.

Tajfel et Wilkes (1963) ont mis en évidence ces deux phénomènes :

- Accentuation des différences entre des objets appartenant à des catégories différentes (différences intergroupe) = effet de contraste

- Atténuation des différences entre des objets appartenant à une même catégorie (similitude intragroupe) = effet d'assimilation

L'être humain a ainsi tendance à envisager le monde en « nous » et « eux » : cela biaise notre perception de l'endogroupe et de l'exogroupe.

La catégorisation sociale peut avoir des conséquences néfastes : l'utilisation de stéréotypes dans la perception de l'individu. Tajfel, Billig, Bundy & Flament (1971) ont montré qu'une catégorisation arbitraire du sujet suffit à faire apparaître des comportements discriminatoires favorisant l'endogroupe.

L'identité sociale se définit comme une « partie du concept de soi qui provient de la conscience qu'à l'individu d'appartenir à un groupe social, ainsi que la valeur émotionnelle qu'il attache à cette appartenance » (Tajfel, 1981, p. 255). Autrement dit, l'identité d'un individu dépend de ses appartenances groupales, et de la différenciation qui existe entre son(ses) groupe(s) d'appartenance(s) et d'autres groupes.

Ma compréhension de la théorie de Tajfel est que l'identité de la personne ne se réfère pas à une seule catégorie d'appartenance, mais bien à une « multiplicité d'apports culturels » se combinant de manière complexe. L'individu ne fait pas que recevoir l'empreinte culturelle de son groupe. Au contraire, il manipule et réinterprète cet héritage à partir de ses expériences personnelles, sa personnalité et son statut. À travers sa propre dynamique, sa créativité, ses représentations, ses croyances, le sujet contribue à modifier son environnement culturel par le jeu incessant de ses constructions actives et interactives avec les autres membres de son entourage

D'après Tajfel, il faut que le groupe d'appartenance ait une importance subjective pour l'individu : il doit s'y identifier. La situation rend possible les comparaisons intergroupes sur des dimensions évaluatives. Certaines dimensions entre groupes sont moins associées à des évaluations (par exemple porter des lunettes) que d'autres (la pauvreté, le handicap, …). Le groupe de comparaison doit être perçu comme pertinent. La similarité, la proximité et la saillance due à la situation sont des facteurs de comparabilité de deux catégories sociales. Par exemple, le groupe « parents » et le groupe « professionnels de la petite enfance », se partageant des pratiques éducatives et de *care* sont des groupes de comparaison pertinents.

Suite aux travaux de Tajfel, John Turner (1987) développe la théorie de l'auto-catégorisation. Cette théorie cherche à comprendre dans quelles conditions des individus sont capables de se comporter comme un groupe. Turner insiste sur le fait que chaque individu possède une multitude de concepts de Soi qui se manifestent en fonction de la situation. Ainsi, tout concept de Soi particulier (ceux appartenant à un individu donné) tend à devenir saillant (actif, opérationnel, cognitivement accessible) en fonction de l'interaction entre les caractéristiques du

sujet impliqué et de la situation. En pratique, la théorie de l'auto-catégorisation suggère que les humains ont recours à 3 niveaux d'abstraction distincts pour définir leur Soi :

-La catégorisation du Soi comme « être humain », basée sur la comparaison inter-espèces.

-La catégorisation du Soi en tant que membre d'un groupe, c'est-à-dire « l'identité sociale » basée sur la comparaison inter-groupe.

-La catégorisation du Soi comme individu unique, c'est-à-dire « l'identité personnelle », basée sur la comparaison inter-personnelle, intra-groupe.

Les comparaisons peuvent amener à des conflits ou à des coopérations comme le montre la théorie des conflits réels (Sherif, 1961). Selon cette théorie sociocognitive, les représentations cognitives du soi prennent la forme d'auto-catégorisations. Elles font partie d'un système hiérarchique de classification. Le niveau le plus concret est le niveau individuel, le niveau intermédiaire est le niveau groupal et le niveau le plus abstrait correspond à la catégorisation de soi en tant qu'être humain. C'est ce que souligne Charles Gardou, en 1998, quand il prône une société qui vise à prendre en compte la complexité du réel humain.

Ainsi, la catégorisation en tant qu'individu est basée sur des comparaisons entre soi et des membres de l'endogroupe, que les catégorisations en endogroupe et exogroupe sont basées sur des comparaisons entre êtres humains et que la catégorisation en tant qu'être humain se base sur des comparaisons entre espèces (Turner et al, 1987, p. 48). Ainsi, je comprends qu'à différents niveaux et avec une variabilité certaine en fonction des situations, chaque être humain a besoin de sentir à la fois semblable et différent.

Dans l'usage habituel en psychologie, l'ethnocentrisme est la "tendance à privilégier le groupe social auquel on appartient et à en faire le seul modèle de référence". Cette attitude amène tout groupe humain (social, culturel ou ethnique) à considérer les normes et les valeurs de sa propre culture (ou société, ou groupe) comme universellement valables, et à établir une hiérarchie des autres groupes humains en fonction de leur degré d'adhésion à ces normes et à ces valeurs. L'ethnocentrisme n'est pas tant une vanité délibérée et une hostilité à l'égard des autres mais une difficulté à accepter les autres groupes sur le même pied d'égalité.

La psychologie sociale m'amène donc à identifier que l'éducation inclusive est une lutte contre les stéréotypes, les préjugés, et la discrimination.

L'approche antidiscriminatoire[92] insiste sur la dignité de l'être humain (Louise Derman-Sparks, 2006, p. 11). Elle affirme : « reconnaitre les discriminations, les préjugés et les combattre est un travail indispensable dans toute société, que ces discriminations soient institutionnalisées ou individuelles. Les positions de pouvoir inégales menacent l'humanité de chacun ». Ainsi, lutter contre les préjugés et les discriminations est dans l'intérêt de tous. Selon Thouroude (1997), un modèle pédocentrique est mieux adapté à l'accueil des différences. Elle a défini la tolérance pédagogique comme une dimension subjective de l'enseignant, « une attitude personnelle d'acceptation et d'accueil des différences, par opposition à une attitude rigide qui impliquerait le rejet ou l'exclusion des stigmatisés » (p 40).

Ce chapitre m'amène à formuler **différentes hypothèses** qui permettent de lutter contre les préjugés et les discriminations dès la petite enfance- ou à œuvrer pour l'inclusion dès la petite enfance :

- L'hypothèse de contact : le contact avec la diversité augmente nos connaissances et notre compréhension des autres, ce qui aide les individus à adopter des attitudes moins négatives Allport (1954) a mis en évidence quelques conditions indispensables à l'émergence de l'effet de contact intergroupe. Les 4 conditions principales sont :

- Le soutien social et institutionnel : c'est-à-dire que les autorités soutiennent l'inclusion (cf. I. 1 et 2)
- Le potentiel de connaissance : les contacts doivent être réguliers, durer longtemps, et sous tendre une relative proximité.
- Des statuts égaux pour développer une familiarité et éviter toute hiérarchisation
- La coopération, pour amener à « faire avec l'autre ».

- Promouvoir l'empathie[93] dès la petite enfance, cela amène à la reconnaissance de l'autre. L'éducation a ainsi pour fonction d'accompagner, de développer cette disposition initiale.

3. Les lieux d'accueil de la petite enfance : premiers pas vers une transition inclusive ?

[92] Traduction de l'expression « anti-bias approach ».

[93] Felix Warneken et Michael Tomasello, de l'Institut Max Planck, à Leipzig (Allemagne), montrent que l'altruisme se construit chez le tout jeune enfant. Dès l'âge de 14 mois, un enfant peut aider spontanément d'autres personnes à parvenir à leur objectif.

Les lieux d'accueil de la petite enfance peuvent être considérés comme des lieux de transition, où sont posées les bases de la socialisation. Entre un espace « privé » ou « intime » - la famille- et un espace public-le lieu d'accueil de la petite enfance.

3.1.La mission première : la socialisation des jeunes enfants

Différents textes ciblent la socialisation comme une mission incontournable des lieux d'accueil de la petite enfance :

-Le décret n° 2000-762 du 1er août 2000 relatif aux établissements et services d'accueil des enfants de moins de 6 ans modifié par les décrets n° 2007-230 du 20 février 2007 et n° 2010-613 du 7 juin 2010 met en évidence que ces établissements sont des lieux d'éveil et de socialisation.

-L'arrêté du 22 août 2018 relatif au diplôme d'Etat d'éducateur de jeunes enfants met en évidence l'importance de la socialisation. Par exemple dans le référentiel de formation, il est noté que l'étudiant EJE doit acquérir des compétences pour « accompagner et soutenir le processus de socialisation de l'enfant, du jeune enfant » ou « mettre en œuvre des actions action qui facilitent la dynamique collective en respectant l'individualité du jeune enfant ». Dans le référentiel professionnel, on peut lire concernant le rôle et fonction de l'EJE : « L'éducateur de jeunes enfants contribue au bien-être, à l'épanouissement et à l'autonomie de l'enfant de la naissance à 7 ans, au sein du groupe et dans son environnement. Son intervention vise à favoriser un développement global et harmonieux. En créant un environnement bienveillant, riche et motivant, il permet l'expression des potentialités motrices, affectives, cognitives, sensorielles et langagières de l'enfant. Il contribue ainsi à leur éveil, à leur socialisation et à leur inclusion sociale. »

-Le rapport Giampino (2016) propose d'accélérer l'inclusion des enfants en situation de handicap dès la petite enfance.

La socialisation est donc une prescription dans différents textes réglementaires concernant le secteur de la petite enfance, c'est aussi un élément important à considérer pour l'inclusion :

-D'après l'OCDE (1995) L'inclusion s'évalue à la mesure des interactions entre élèves handicapés et non handicapés. Les interactions entre enfants sont donc un indicateur important pour évaluer l'inclusion des élèves.

-Laurence Thouroude (2016, p. 79) a montré que « l'objectif de socialisation de l'enfant est important pour les parents » dans le domaine scolaire. Mon expérience professionnelle m'amène à penser que cet objectif de socialisation de l'enfant est également important dès la petite enfance. Des entretiens compréhensifs avec les parents, me permettront de **conforter ou infirmer cette hypothèse.**

Au regard de ces différents éléments, il s'avère que les interactions entre enfants et la socialisation sont des éléments déterminants pour l'éducation inclusive dès la petite enfance. Ma recherche permet de s'intéresser aux interactions entre enfants, à la socialisation des jeunes enfants au sein de lieux d'accueil de la petite enfance qui peuvent être des indicateurs intéressants pour évaluer leur inclusion au sein d'un lieu d'accueil (le chapitre 2 reprendra ces éléments de manière plus approfondie).

La socialisation par et dans le groupe de pairs est un objectif important des lieux d'accueil de la petite enfance, énoncé par l'institution et reconnu par les professionnels. Lorsque cet objectif éducatif est partagé par les parents, c'est un espace d'entre-deux qui se construirait dans la rencontre.

3.2.Des lieux de transition entre l'instance familiale et l'instance publique

D'après Laurence Thouroude (2016, p. 74) « *l'entre deux* s'avère un concept utile pour penser la rencontre avec l'altérité ». J'ai pu montrer précédemment (chapitre 1. I.1.) le lien entre le rapport à l'enfance et celui de l'altérité. *L'entre-deux* est associé à l'idée d'un passage difficile ou risqué. Il peut aussi être perçu positivement comme une approche favorisant la rencontre de l'altérité. Daniel Sibony souligne que celui qui vit la situation de *l'entre-deux* est « en quête d'une place » (1991, p. 225). D'après Laurence Thouroude (2016, p. 98), « les processus inclusifs s'élaborent dans *l'entre-deux* de la rencontre parents-professionnels, qui se reconnaissent mutuellement comme des partenaires à part entière de l'éducation. » Si la responsabilité publique ne peut être évacuée dans l'application d'une politique inclusive, il est certain que les professionnels ont une responsabilité particulière dans sa mise en œuvre. Face à des situations professionnelles complexes, comment professionnels et parents participent à l'éducation de l'enfant ?

Sylvie Rayna (2010) évoque, dans le travail de coéducation, la notion d'auto-éducation. C'est à dire que les personnes, lorsqu'elles éduquent ensemble, s'éduquent elles-mêmes. On peut voir ici une sorte d'enrichissement en fonction des apports et des réflexions qu'amènent chacun sur le sujet de l'éducation de l'enfant. Ainsi, elle écrit ; « Eduquer avec, s'éduquer avec ? ». En utilisant le verbe, il s'agit bien d'insister sur la nature dynamique, vivante, ouverte du processus, et par la formulation, sur la pluralité potentielle des acteurs (petits et grands, familiaux et institutionnels, etc.) et des positionnements dans un jeu complexe d'interactions. Les métiers de la petite enfance sont des métiers du lien en ce qu'ils font et défont le lien avec les parents tout en permettant à ces mêmes parents d'en créer ou d'en recréer d'autres. Ces dynamiques relationnelles se jouent au sein des lieux d'accueil de la petite enfance qui semblent constituer des lieux de transition entre l'instance familiale et l'instance publique.

Pour Frédéric Jésu (2014, p. 28), dans le terme même de famille, on comprend que l'éducation de l'enfant fait intervenir des acteurs extérieurs.

> Il écrit : « Ce constat anthropologique mérite d'être souligné. Quels que soient son histoire, sa forme, sa composition, ses modes de vie et de fonctionnement, aucune famille ne peut être réduite à un espace strictement privé. Tout comme une collectivité locale, elle est d'une façon ou d'une autre, et quoi qu'on en dise, exposée à une sorte de « contrôle de légalité » a posteriori des principaux actes qu'elle pose. Elle bénéficie certes d'importantes marges d'autonomie pour effectuer les choix et prendre les dispositions qui lui permettent d'organiser sa vie au quotidien. Mais cette autonomie est limitée et ces choix sont déterminés par une série d'exigences, de contraintes et d'opportunités. ».

Ainsi, dans la définition même de la famille on comprend que la responsabilité éducative est partagée entre différents acteurs et donc que l'éducation de l'enfant ne peut rester fermée à un seul espace. A nouveau, concernant l'éducation des jeunes enfants, on peut mettre en évidence que les lieux d'accueil de la petite enfance apparaissent comme des espaces entre l'instance familiale et l'instance publique.

Comme nous l'avons vu dans cet écrit (Chapitre 1. II. a et b), la place des parents a connu une grande avancée dans l'histoire. Toutes ces évolutions amènent à ce que le « faire ensemble » n'aille pas de soi dans toutes les structures d'accueil de jeunes enfants. Il y a à construire une posture d'accueil partagée : « cela exige des équipes l'adoption d'une posture professionnelle, accueillante : être un « hôte », à l'écoute, entendre, respecter, donner à l'autre sa place légitime être bienveillant, prévenant, mais aussi penser les différences pour individualiser véritablement la relation, l'accueil et la coéducation » (Rayna, 2016, p.37 citant le DECET, 2007, 2011). C'est

la question des normes qui est ici en question. Les normes familiales rencontrent désormais les normes institutionnelles des professionnels de la petite enfance pour coéduquer les jeunes enfants. Frédéric Jésu (2009, p.28) confirme cette idée en affirmant : « Chacun de ces deux systèmes culturels tend à produire ses propres normes et, parfois, à vouloir les imposer à l'autre au nom de la représentation qu'il se fait du bien-être et de l'intérêt, immédiats ou à venir, de l'enfant ». Pour l'auteur, de manière plus ou moins inconsciente, les relations parents – professionnels se sont inscrites dans un rapport de domination. D'après la psychologie cognitive, les instances éducatives que sont les parents et les professionnels peuvent effectivement entrer en compétition, dans des rapports de domination, comme nous l'avons vu (I. 3). Mais la psychologie cognitive, comme je l'ai montré plus haut, affirme également que parents et professionnels peuvent entrer en coopération autour de l'enfant. *Comment passer d'un modèle compétitif à un fonctionnement coopératif ? C'est un des enjeux majeurs de l'éducation inclusive.*

La coéducation demande, selon Marie-Claude Blanc et Marie-Laure Bonnabesse (2008), de passer de la domination à la mutualisation. Effectivement, un rapport de domination suppose des inégalités et une hiérarchie entre individus. Les inégalités sont liées à l'existence de stratifications économiques, politiques, de prestige, de savoirs. « On peut être aussi dans un rapport inégalitaire entre un parent et un professionnel autour, par exemple, d'une pratique éducative que le professionnel critique parce qu'elle ne fait pas partie de son cadre de référence. »[94]. En effet, Blanc et Bonnabesse (2013, p.86) affirment que « chaque famille a sa propre culture comprenant des conceptions, des visions et des pratiques éducatives. Les formes familiales sont elles-mêmes multiples et la diversité des parents en lien avec les structures petite enfance s'avère de plus en plus large » [95]. Il s'agit donc, pour les professionnels de la petite enfance, de faire face à une grande diversité de pratiques parentales tout en ayant le souci de « bien prendre soin » *(care)* et de « bien éduquer » des jeunes enfants. Il s'agit de réfléchir à une cohérence éducative tout en prenant en compte la diversité des familles. Cela rejoint l'idée de Serge Escot, anthropologue, pour qui les pratiques éducatives peuvent être différentes et non nécessairement identiques, ce qui est important c'est qu'elles soient discutées et cohérentes pour l'enfant. Petra Wagner (2006,p.8) affirme qu'il est « fondamental que les enfants sentent qu'on les estime et que l'on reconnait leur culture familiale pour être en mesure d'apprendre

[94] Blanc Marie-Claude et Bonnabesse Marie-Laure. *Parents et professionnels dans les structures d'accueil de jeunes enfants, Enjeux, intérêts et limites des interactions*. Paris : ASH, 2008, 164 p. (professionnels) p. 86.
[95] Blanc Marie-Claude et Bonnabesse Marie-Laure. En avant avec les parents. In : *EJE journal* : Paris, n°44, 2013, p 34 à 36.

dans les lieux d'accueil ». L'auteure insiste ainsi sur un enjeu fondamental pour le jeune enfant : la reconnaissance de la culture familiale du jeune enfant au sein du lieu d'accueil a des effets sur ses apprentissages et donc son développement. Pour Petra Wagner, si le jeune enfant perçoit le respect et la reconnaissance dont bénéficient sa famille et sa culture familiale, il pourra établir un lien entre lui-même et le lieu d'accueil comme étant un environnement où il pourra apprendre quelque chose. La familiarité de l'environnement encourage les jeunes enfants à suivre leur curiosité et leur goût de la découverte. Ils s'ouvrent alors à la nouveauté et acquièrent des compétences pour interagir avec les différences.

Entre ces différentes priorités éducatives, Catherine Sellenet (2008) souligne la nécessité, en tant que professionnel, de se remettre constamment en questions et de se mettre à distance de cadre de référence dans le travail avec les familles. C'est un travail qu'elle expose comme difficile.

> Elle explique : « Dans le travail avec les familles, « le risque est de rigueur, pour l'intervenant », il doit se départir d'une position d'expert, refuser d'être celui qui sait, il doit accepter d'être interpellé sur ses propres repères, ses valeurs, tout ce qu'il véhicule à son insu dans toute intervention. Pour travailler avec les familles, l'intervenant doit accepter d'être travaillé par elles, d'être interrogés sur ses principes, ses certitudes, ses savoirs, il doit accepter de douter, ce qui n'est pas toujours une position confortable »[96].

Selon Catherine Sellenet, *la coéducation comporte des négociations* sur les divergences de points de vue, sur les valeurs que l'on privilégie.

Marie Garrigue Abgrall insiste sur la responsabilité éducative partagée entre les parents et les professionnels vis-à-vis du jeune enfant, elle souligne, pour les professionnels du secteur de la petite enfance, l'importance de la recherche d'une « éthique de l'accueil ». A ce propos, elle écrit « La recherche d'une éthique de l'accueil, jamais garantie, se rejoue dans chaque rencontre interpersonnelle et dans la présence au quotidien ; une recherche de « bien-traitance » au travers des soins prodigués à l'enfant dans le respect de sa liberté de sujet. » (2015, p.16). Les lieux d'accueil de la petite enfance se présentent donc comme des espaces de transition entre l'instance familiale et l'instance publique où se joue des rapports interpersonnels entre parents et professionnels, plus particulièrement concernant les soins (le *care*) et l'éducation. Autrement dit, dans ces espaces, les professionnels de la petite enfance ont une responsabilité éthique concernant l'accueil des jeunes enfants et de leurs familles. Sylvie Rayna (2010, p.20) met en

[96] Sellenet Catherine. Coopération, coéducation entre parents et professionnels de la protection de l'enfance. In : *Vie Sociale*, n°2, 2008, p. 15-30. Disponible sur https://www.cairn.info/revue-vie-sociale-2008-2-page-15.htm (consulté le 07/03/17)

évidence une vision démocratique de l'éducation entre enfants, parents et professionnels. Elle défend l'idée que « la qualité de l'éducation des jeunes enfants n'est pas une notion objective, statique, pouvant être fixée par tel responsable ou tel expert, mais une notion subjective, à définir et redéfinir avec toutes les parties prenantes, y compris les parents… et les enfants. Nous sommes là au cœur d'une vision démocratique de la qualité, une vision qualifiante des savoirs professionnels, des savoirs parentaux et des savoirs enfantins. ». Cela rejoint l'idée du « *making sense* » démocratique, développé par Gunilla Dahlberg, Peter Moss et Alan Pence, (2011). Le lieu d'accueil de la petite enfance est souvent le premier lieu collectif fréquenté par le jeune enfant et sa famille. Il a donc une place importante dans la socialisation des jeunes enfants. Il est le lieu des premiers « chocs culturels » (Margalit Cohen-Emerique, 2015) entre la culture familiale et la culture du lieu d'accueil. Les professionnels de la petite enfance, dans la manière dont ils vont vivre et accueillir ces chocs culturels, influencent le processus de socialisation de l'enfant.

Pour les professionnels de la petite enfance (éducateurs de jeunes enfants, puéricultrices, auxiliaires de puériculture, animateurs petite enfance) les évolutions des politiques publiques et de la société semblent avoir entraîné une évolution de l'identité professionnelle qui n'est pas encore stabilisée. Selon Pierre Moisset[97] : « aujourd'hui, tout a changé pour ces établissements d'accueil (et pour l'accueil de la petite enfance en général) ». Effectivement, une certaine homogénéité sociale et culturelle régnait hier dans les EAJE, aujourd'hui, la réalité est plus complexe. Les situations familiales des parents sont diversifiées, les demandes des parents envers l'accueil de l'enfant ont changé du fait de cette diversité sociale et culturelle et d'un changement plus global du rapport aux institutions. Sylviane Giampino (2016) a consacré plus de vingt pages dans son rapport pour définir la relation triangulaire et asymétrique entre professionnels, parents et enfants. Comme d'autres, elle avance l'idée que les professionnels de la petite enfance ont à quitter leur place traditionnelle pour aller au-devant des parents sans pour autant faire tout le chemin. Il me semble alors comprendre qu'un enjeu majeur pour la petite enfance sera d'inventer ensemble (parents-professionnels) un nouveau chemin, un « entre deux ». Cet « entre deux » est également défini comme « espace de négociations » (Margalit Cohen Emerique, 2011). Les négociations semblent se jouer principalement concernant deux domaines : le *care* et l'éducation.

[97] Moisset Pierre. Ecoute et dialogue autour des différences sociales et culturelles. In : *Les métiers de la petite enfance*. Elsevier Masson: Paris, n°230, 2016, p 7 à 9.

Les lieux d'accueil de jeunes enfants sont des lieux de transition entre l'espace familial et l'espace social, entre les institutions sociales et le domicile, parfois aussi entre le pays d'origine et le pays d'accueil, entre l'espace public et l'espace privé. La responsabilité partagée des adultes autour des soins et de l'éducation des jeunes enfants, au sein des espaces d'accueil donne la possibilité d'observer comment sont accueillies les différences et les similarités des jeunes enfants et de leur famille. Je m'intéresse particulièrement aux interrelations entre les instances éducatives des parents et des professionnels de la petite enfance concernant l'éducation inclusive des jeunes enfants.

Pour ce travail de recherche, deux domaines retiennent particulièrement mon attention : le *care* et l'éducation.

Au sein des lieux d'accueil de la petite enfance, espaces de transition entre l'instance familiale et l'instance publiques, se jouent des interrelations entre les instances éducatives des parents et des professionnels de la petite enfance. Ce travail de négociations requiert de la délicatesse, de l'éthique, de la réflexion professionnelle. L'éthique du *care* qui caractérise les métiers de la petite enfance peut-il se combiner avec des fonctions managériales et de soutien à la parentalité ? Les fonctions d'encadrement peuvent-elles être productrices de *care* ? C'est ce que je propose maintenant d'étudier.

3.3. Le care et l'éducation des jeunes enfants : un travail invisible et partagé entre parents et professionnels

Au cours de mon expérience professionnelle (EJE et cadre pédagogique au CRPFE), j'ai constaté à de nombreuses reprises que *le care et l'éducation des jeunes enfants constituaient un travail invisible, partagé entre les parents et les professionnels.* J'en fais donc **une hypothèse de travail** pour vérifier ou infirmer cette intuition professionnelle.

3.3.1. Prendre soin de jeunes enfants engage la responsabilité des adultes qui les accompagnent

Le *care* peut être défini comme : « L'ensemble des activités qui répondent aux exigences caractérisant les relations de dépendance. Prendre soin de l'autre, ce n'est pas penser à l'autre, se soucier de lui de façon intellectuelle ou même affective, ce n'est pas nécessairement l'aimer, c'est faire quelque chose, c'est produire un travail qui participe directement du maintien ou de la préservation de la vie de l'autre... » (Molinier, 2006, p.301). Les professionnelles de la petite enfance effectuent une activité de *care* à l'égard de jeunes enfants, dans le sens où ils sont

dépendants des adultes pour maintenir leur propre survie. Chaque jeune enfant vient questionner la responsabilité des adultes qui l'entourent : quels adultes, bienveillants ou pas, va-t-il rencontrer ? Quelle place la société est-elle prête à lui accorder ? Marie Garrigue Abgrall écrit « la présence de l'enfant provoque des ondes et des remous. Il pose la question de l'être et de la rencontre éthique » (2015, p.47). Pour Hans Rudolf Leu (2006) les adultes ont davantage de responsabilité dans l'interaction avec les enfants ; ils assurent à l'enfant la sécurité pour que l'enfant ose expérimenter la nouveauté. La responsabilité est centrale dans le domaine de l'éthique. La responsabilité - qui vient du terme latin *respondere*- se définit comme l'obligation de répondre de ses actions. Etre responsable c'est accepter et subir les conséquences de ses actes et accepter d'en répondre.

On peut distinguer la responsabilité juridique et la responsabilité morale :

La responsabilité juridique recouvre le droit civil : c'est l'obligation de réparer le dommage que l'on a causé par sa faute. Elle recouvre également le droit pénal : c'est l'obligation de répondre des infractions commises (infraction, délit, crime…).

La responsabilité morale (Hans Jonas, 1979), le principe responsabilité comporte plusieurs niveaux : La responsabilité rétrospective par rapport aux actes passés ainsi que la responsabilité prospective par rapport à des actes futurs : elle est à l'œuvre quand des êtres vulnérables se trouvent dans notre sphère d'influence. On définit comme vulnérable, un être qui a besoin de nous ou qui sont possiblement impacté par nos actes. Il est connu depuis longtemps (travaux de Spitz) que les jeunes enfants sont impactés par les actes des adultes qui les entourent. La réflexion sur l'inclusion de Charles Gardou (2012) rappelle avec force et répétition la vulnérabilité humaine, qui concerne ou concernera chacun d'entre nous. Cette vulnérabilité concerne tous les jeunes enfants.

A ce propos, Jonas, affirme que l'archétype de la responsabilité est celle du parent envers ses enfants. Idée reprise par Catherine Sellenet (2007, p.68) qui écrit : « Cet idéal d'une responsabilité totale, continue et atemporelle, tous les parents ne peuvent pas la tenir ». Pour un bébé en état d'« immaturité organique » (Myriam David, 2013), de dépendance complète à son environnement, la satisfaction des besoins indispensables à sa survie nécessite l'intervention d'un autre, le parent le plus souvent. Plus récemment, Marie Garrigue Abgrall (2015, p.13) met en valeur l'idée qu'accompagner les jeunes enfants est « une incitation au questionnement éthique, car l'enfant, l'*infans*, celui qui ne parle pas, celui qui est vulnérable et à la fois plein de promesses, est totalement dépendant des adultes dont découle sa survie ». Elle ajoute que

l'enfant « a en lui cet appétit de vivre, cet effort pour préserver dans l'être et ce besoin d'être aimé, qui appellent en retour une exigence éthique de la part des humains qui l'entourent. C'est pourquoi l'accueil de cette altérité nécessite parfois des aménagements, des rencontres de soutien, tant elle peut désemparer, éprouver et même terrifier » (2015, p. 15). Pour cette auteure, la responsabilité des professionnels de l'enfance est importante pour accompagner la mutation actuelle, pour que l'enfant puisse accéder progressivement à une autonomie, dans une dialectique de l'autonomie et de la dépendance qui le caractérise, avec la protection et la responsabilité qui incombent aux adultes qui l'entourent. Cela rejoint les idées de Hans Rudolf Leu (cité par Myriam Mony, 2011) qui distingue trois qualités de reconnaissance : la reconnaissance du point de vue émotionnel, du point de vue cognitif et du point de vue social. Myriam Mony (2011, p.194) affirme que des liens sont constatés entre la traduction explicite des situations de diversité dans le lieu d'accueil et le de sentiment de reconnaissance ressenti et exprimé par les parents. Elle ajoute que la première reconnaissance individuelle est importante pour laisser la place à l'expression de la singularité dans le collectif. Pour Hans Rudolf Leu, l'action pédagogique devient un acte politique.

Marie Garrigue Abgrall pose la natalité comme le fondement ontologique de la responsabilité. D'après elle, l'adulte qui accueille un enfant, pour pouvoir répondre à ses besoins, est obligé de le mettre au premier plan, de mettre momentanément son égoïsme en suspens, pour se faire veilleur de l'enfant, tant celui-ci est totalement dépendant de lui. Elle souligne ainsi une dualité présente en chaque être humain : entre égoïsme et altruisme. La complexité ici est qu'un équilibre doit se trouver pour assurer une continuité des soins apportés aux jeunes enfants dont on a la responsabilité. La « bienveillance » accompagne la mise en place d'un attachement sécurisant pour l'enfant.

Les responsabilités se déclinent à plusieurs niveaux :
- celui des personnes engagées dans le travail de care, ici les professionnels de la petite enfance
- celui des institutions qui en organisent les conditions, ici les EAJE
- celui des citoyens et des décisions politiques qui encadrent le tout, ici l'idée est que nous sommes tous responsables de la place du « *care* » dans la Cité. J'ai pris le soin de décrire dans le second chapitre (I. 1) deux politiques petite enfance reconnues pour leur qualité : à Pistoia et à Lausanne.

Politiser le *care* , c'est faire valoir la valeur du *care* au plan symbolique de la civilisation, mais en appeler à l'éthique de la justice.

Au sein des lieux d'accueil de la petite enfance, les professionnels de la petite enfance, sont responsables des jeunes enfants qu'on leur confie. La responsabilité des jeunes enfants est partagée entre les adultes qui accompagnent l'enfant dans ses différents milieux de vie. La responsabilité morale est exigeante, généreuse : elle s'appuie sur le souci de l'autre. L'éthique de la responsabilité est complexe et soulève un certain nombre de difficultés. Paul Ricœur, cité par Brigitte Bouquet, nous dit à ce propos : « Entre la fuite en avant des responsabilité et l'inflation d'une responsabilité infinie, il faut trouver la juste mesure »[98]. En fonction de la conscience professionnelle ou personnelle qu'on a (du souci de l'autre qu'on a), on va prendre des décisions différentes. La responsabilité est quotidienne et occupe une place importante dans un parcours de vie ou une pratique professionnelle quand on a le « souci de bien faire ». Pour Brigitte Bouquet, « Être responsable, c'est apporter son concours à une autre personne, ce qui suppose fraternité et solidarité, une relation éthique.(…) Mais la responsabilité se situe surtout par rapport aux autres. C'est les assumer avec leurs demandes. Il existe donc un partage au sein de toute personne entre responsabilités « égoïstes » et « altruistes ». »[99]. Peut-il y avoir un « accordage » sur cette question majeure de la responsabilité éthique ?

Le professionnel de la petite enfance, travailleur social, est responsable des actes qu'il accomplit dans l'exercice de sa fonction professionnelle, même si les références éthiques sont pluralistes : respect de la dignité de la personne (Kant, 1785) ; devoir de solidarité (Léon Bourgeois, 1851-1925) ; principe de bienfaisance (justice sociale, développée par Rawls, dans un ouvrage publié en 1971 en anglais sous le titre : *A theory of Justice* et traduit en français par Catherine Audard est paru en 1987). Pour l'éducation inclusive des jeunes enfants, cette responsabilité est partagée avec les parents.

3.3.2. Le care et l'éducation des jeunes enfants : un travail invisible partagé entre les parents et les EJE

J'ai pu constater au cours de dernières années une évolution des formes de collaboration entre parents et professionnels pour l'éducation des jeunes enfants : soutien à la parentalité, action éducative en milieu ouvert, ateliers parents-enfants, coéducation, … : est-ce que ces modalités de collaboration constituent des formes d'« accordage » ?

[98] Bouquet Brigitte. Responsabilité éthique du travail social envers autrui et envers la société : une question complexe. Disponible sur https://www.cairn.info/revue-vie-sociale-2009-3-page-43.htm (consulté le 14/03/17)
[99] Ibid

Le travail réflexif que réalisent les EJE et les parents pour l'éducation inclusive des jeunes enfants au sein des lieux d'accueil de la petite enfance n'est pas visible. En se référant à certaines théories de l'activité, on pourrait parler de travail invisible ou de travail caché (Champy-Remoussenard, 2017). La « clinique de l'activité » développe le concept de « réel de l'activité » et analyse les activités au travail au travers ses développements, ses histoires, ses empêchements (Clot, 2000). L'activité réalisée pour l'éducation inclusive des jeunes enfants comprend l'action effective, observable mais aussi l'activité réelle qui recouvre tout ce qui anime le professionnel (ou le parent) dans l'exercice de ses fonctions (professionnelles ou parentales), y compris les conflits qui sont au cœur de l'activité (Clot, 2002). En ce sens, le care et l'éducation des jeunes enfants constituent un travail invisible, partagé entre les professionnels de l'enfance et les parents. Le travail de *care* entrelace des tâches domestiques et des activités d'ordre psychologique adressées au jeune enfant – ce travail est partagé entre les professionnels et les parents. Le travail d'éducation dont la responsabilité est partagée entre les parents et les professionnels peut être source de satisfaction ou de tensions. Anne Lise Ulmann (2012, p.47-57) montre que le travail des professionnels de la petite enfance souffre d'une « *invisibilité qui caractérise ses conditions de succès* » (Molinier, 2000, p.303). D'après elle, cela s'explique de deux façons : « il a son pendant dans l'instance familiale – il ne constitue donc pas « *un travail* stricto sensu » (Schwartz et Durrive, 2009) – mais également parce que les professionnelles, convaincues de la banalité de leurs actes, ne savent pas en parler » (Ulmann, 2012, p. 48).

Concernant le travail éducatif, par exemple, l'aménagement de l'espace – rangé et adapté aux enfants- semble relever d'un « allant de soi » rarement considéré comme un travail réfléchi. J'ai pu montrer que ce travail était le reflet de la pédagogie mise en œuvre par les éducatrices (Andrys et Rharbi, 2021, p. 193-217).

Concernant le travail de care, partagé entre professionnels et parents, Anne Lise Ulmann (2012), identifie qu'il est éprouvant, qu'il est le fruit d'un travail émotionnel. Cette activité - invisible ou cachée- liée à la vulnérabilité des jeunes enfants, renvoie les professionnels et les parents à leurs propres fonctionnements, à leur intimité, à leurs affects.

Ainsi, le *care* et l'éducation des jeunes enfants constituent un travail invisible (Champy-Remoussenard, 2014, p 11-25) et partagé entre parents et professionnels. Au quotidien, professionnels et parents sont face à des situations complexes voire conflictuelles pour favoriser l'éducation inclusive de tous. Est-ce une utopie impossible ? Ou au contraire y a-t-il une démarche (ou manière de procéder) possible à mettre en valeur ?

Je vous propose maintenant d'étudier en quoi les EJE occupent une place particulière dans l'éducation des jeunes enfants et de leur famille.

4. Les EJE, clefs de voûte de l'inclusion des jeunes enfants et des familles au sein des lieux d'accueil de la petite enfance

Les éducateurs de jeunes enfants ont retenu mon attention parmi la diversité des professionnels exerçant auprès des jeunes enfants car ils sont les travailleurs sociaux qui sont missionnés pour penser et mettre en œuvre l'accompagnement éducatif et social des jeunes enfants et de leurs familles. Depuis quelques années, le métier des EJE a particulièrement évolué comme l'a souligné Daniel Verba dans son ouvrage « *Educateur de jeunes enfants, un certain regard sur l'enfant* », (2014). D'après l'auteur, ils sont devenus aujourd'hui des acteurs essentiels des politiques de développement territorial. En EAJE (établissement d'accueil du jeune enfant), l'EJE se trouve généralement à un poste de coordinateur ou de responsable au niveau du travail en équipe. Les besoins et compétences des différents membres de l'équipe sont à prendre en considération pour une prise en charge éducative concertée autour du jeune enfant.

D'autre part, dans une volonté d'ouverture internationale, alors qu'il y a une diversité de professionnels qui interviennent dans le secteur de la petite enfance en France, la profession « d'éducateurs » semble être un point de convergence à travers différents pays, avec quelques nuances dans la terminologie ou dans la formation. Les homologues des « éducateurs de jeunes enfants » en France sont nommés « éducateurs » en Italie ou « éducateurs de la petite enfance » au Québec ou encore « éducateurs de l'enfance » à Lausanne par exemple. Je vous propose ici une présentation historique de l'évolution du métier d'EJE.

4.1. Evolution historique du métier d'EJE : vers une place « clef de voûte » de l'éducation inclusive dès la petite enfance

L'activité des EJE, aux prises avec la société, évolue en lien avec celle-ci. Comme toutes les professions « sociales », le métier d'éducateur de jeunes enfants s'est construit à partir d'événements, d'évolutions qui ont traversé la société française et en particulier la façon dont la République considère la prise en compte des besoins de l'enfant et des parents.

Pour construire cette partie, je me suis appuyée sur le projet pédagogique du CRFPE, les travaux de Suzy Cohen et Jean Noël Luc (1995) et de Bruno Le Capitaine, Brigitte Dekeyser et Annick Karpowicz (2002) ainsi que ceux de Daniel Verba (2014). J'ai pu mener un entretien semi directif auprès de Bruno Le Capitaine[100] en 2009 et j'ai participé à la recherche de Daniel Verba de 2007 à 2014 qui a abouti à la publication d'un ouvrage[101].

Les mutations socio-économiques de la société ont diversifié les modes d'accueil des jeunes enfants. Depuis le début du XXème siècle, les Educateurs de Jeunes Enfants ont adapté techniques et méthodes, c'est ce que je vous propose d'étudier ici.

4.1.1. Première moitié du XXème siècle, l'émergence de la profession d'EJE

A cette époque, il y a une forte mortalité infantile. Durant cette période, c'est l'émergence et la construction de la profession d'EJE. Cette profession prend ses racines dans le mouvement de recherche de l'éducation infantile. Des salles d'asile aux jardins d'enfants, les précurseurs tels que Fröbel (1782-1852), Decroly (1871-1932), Montessori (1870-1952), mettaient l'accent sur l'éveil du jeune enfant. Dans ce contexte, émerge la profession de jardinière d'enfants. Ce terme de jardinière d'enfants, point d'ancrage historique de la profession d'EJE me semble à mettre en lien avec la figure du jardinier décrite par Allan : « toujours prêt et attentif à la variété des espèces dans sa classe. Il a à préparer et à fournir à chacun des montants différents d'eau, de nourriture, de protection et à reconnaître qu'elles fleuriront de différentes manières. Par-dessus tout, l'enseignant a à aimer chacun de ceux et celles qui sont à sa charge »[102].

Cette figure du jardinier a également été employée en France pour qualifier la formation interculturelle des enseignants (Dufour, 1999b). Ainsi, l'inclusion culturelle, notion sémantique récente, me semble à l'origine même de la profession d'EJE.

Les jardinières d'enfants ont en charge l'éducation des jeunes enfants. La racine latine du mot éduquer : *educare* (élever, instruire). Il s'agit d'éduquer les enfants au sein d'une société marquée par plusieurs préoccupations :

---

[100] Directeur général de l'ARIFTS (Association régionale des instituts de formation en travail social) et auteur du *Guide de l'éducateur de jeunes enfants*. Paris : Dunod en 2002.
[101] Verba Daniel. *Le métier d'Éducateur de Jeunes Enfants, Un certain regard sur l'enfant*. Paris : La découverte, 2014, 324 p. (Alternatives sociales).
[102] Zay Danielle. L'éducation inclusive, *une réponse à l'échec scolaire.* Paris : L'Harmattan, 2012, 280 p. (Savoir et formation) p. 106.

•Santé : la mortalité infantile est importante, sous l'influence « hygiéniste », des actions de prévention et de lutte contre la mortalité infantile s'élaborent.
•Economie : c'est le début de la révolution industrielle, il faut donc envisager la garde des enfants pendant que les femmes travaillent.
•Démographie : après la première guerre mondiale, une très forte mortalité des jeunes hommes invite à considérer l'enfant comme « précieux » pour le renouvellement des générations.
Au-delà des enjeux sociétaux, se développent les travaux et expériences en lien avec la psychologie de l'enfant et les réflexions sur les pédagogies adaptées aux tout-petits.

30 glorieuses : La société française connaît d'importants changements (croissance économique, évolution des rapports homme/femme, baby boom,…). Concernant l'enfant, plusieurs éléments sont importants : progrès de l'état de santé des enfants, connaissance sur les besoins de l'enfant qui s'enrichit, reconnaissance du bébé en tant que personne (Dolto), développement des structures d'accueil de jeunes enfants. La profession des jardinières d'enfants est reconnue avec des textes officiels (arrêté du 25 mars 1946 et décret du 19 août 1952).

En 1955 : 23 centres de formations (dont le CRFPPE) sont agréés et délivrent un diplôme de jardinière éducatrice. Durant les années 60, s'opère la différenciation avec l'école maternelle. Les structures petite enfance se développent, employant de plus en plus de jardinières éducatrices.

En 1973 : Le ministère des affaires sociales institue le Diplôme d'Etat d'Educateur de Jeunes Enfants (DEEJE). Munis de cette nouvelle qualification, les EJE investissent les structures de garde qui devienne des structures d'accueil en 1975 et aujourd'hui dénommés Etablissements d'Accueil du Jeune Enfant (EAJE).

1980-2000 : C'est la fin de l'Etat providence, les travailleurs sociaux doivent prendre en compte de nouveaux besoins et adapter leurs méthodes de travail. La société française poursuit son évolution : crise économique, évolution de la famille (divorces, familles monoparentales, …), l'immigration entraîne une diversité sociale et culturelle à accueillir, le regard de la société sur la personne handicapée évolue, … Autant d'évolutions sociétales qui se répercutent sur les professions du travail social.

La petite enfance s'oriente vers une amélioration de la qualité d'accueil et la prise en compte de nouveaux besoins.

Pour Bruno Le Capitaine, Brigitte Dekeyser et Annie Karpowicz (2002) : les questions de prévention, de lutte contre l'exclusion, les débats sur la socialisation, l'éveil et la culture obligent à réfléchir à l'accueil du jeune enfant autrement. D'après les auteurs, ces questions invitent à proposer des services ou des projets qui facilitent l'adéquation entre vie professionnelle et vie familiale. Il y a une évolution pour répondre aux besoins des familles (les maisons vertes, l'école des parents,…) et parallèlement, le panel des structures employant des EJE s'élargit (Institut Médico Educatif, Service d'Education Spéciale et de Soins à Domicile, Institut d'Education Motrice, Centre d'Hébergement et de Réinsertion Sociale,…). C'est l'inscription de la profession d'EJE et de la petite enfance en général dans le domaine social. Ces évolutions sont entérinées dans la réforme des études EJE de 1993.

4.1.2. Années 2000 à 2010 : De nouveaux enjeux et des craintes…vers une évolution des compétences, de la professionnalité.

Avec le décret du 3 novembre 2005 et l'arrêté du 16 novembre 2005 du ministère des affaires sociales de la santé et de la ville, la formation d'EJE est définitivement inscrite dans le champ du travail social. Cette position de la profession dans le travail social est unique en Europe. En effet, en Europe, les éducateurs sont formés soit comme pédagogues soit comme enseignants spécialisés. En France, cette dimension sociale de l'éducation des jeunes enfants, qui associe le travail avec les familles, les problématiques sociales et culturelles de celles-ci et l'action concertée sur un territoire autour de la prévention présente un potentiel pertinent pour nos partenaires européens. Les EJE sont des acteurs privilégiés pour contribuer à tisser du lien social au service d'un projet éducatif d'inclusion sociale. Les EJE ont une expertise concernant la connaissance du jeune enfant et les capacités à accompagner son développement, des compétences en matière d'accompagnement à la parentalité, des compétences relationnelles et des compétences en matière de réflexion et d'étude pour faire remonter les besoins. Cet ensemble de compétences structure les fondamentaux de la réforme des études de 2005.

Lors des entretiens exploratoires que j'ai mené en 2009 au cours de mon MASTER CDVA auprès d'EJE et de cadres pédagogiques du CRFPE, de nombreuses craintes, liées au rapport Tabarot[103], sont énoncées concernant l'évolution de la profession EJE. Une logique de

[103] Michèle Tabarot a remis le 23 juillet 2008, au Premier ministre son rapport sur le développement des systèmes d'accueil pour la petite enfance. De nombreuses propositions sont avancées, dont certaines qui posent question : la proposition d'un congé parental plus court et mieux rémunéré, favorisant la participation des pères, la création de "jardins d'éveil" pour les 2-3 ans, pour lesquels les plages horaires seraient semblables à celles des crèches, mais l'encadrement moindre (un adulte pour 12 enfants), générant donc un coût plus faible, les seniors participant également à l'accueil, l'évolution des fonctions des relais assistantes maternelles vers des "relais d'accueil

rentabilité qui inquiète les professionnels attachés à la qualité de l'accompagnement proposé aux enfants et à leurs familles.

Aujourd'hui, les EJE exercent dans des lieux diversifiés : en crèche collective, en multi accueil, en relais d'assistantes maternelles, en ludothèque, en crèche familiale, à l'hôpital, au domicile des familles, en halte-garderie parfois itinérante, en établissement pénitentiaire, en institut d'éducation sensorielle, en centre d'action médico-sociale précoce, en service d'accueil d'urgence mère-enfant, en maison d'enfants à caractère social… Ils travaillent auprès de jeunes enfants de tous les milieux, de parents, mais aussi d'une diversité de professionnels de la petite enfance, dans les différents secteurs de l'éducation, de la santé, du social, du médico-social, de l'éducation spécialisée. Comme stipulé dans l'arrêté du 22 août 2018 relatif au diplôme d'état d'éducateur de jeunes enfants, « la formation comprend des enseignements théoriques, méthodologiques, appliqués et pratiques ». Elle comporte 1 500 heures d'enseignement théorique et 2 100 heures (60 semaines) de formation pratique. Rappelons également que la formation[104] repose sur quatre sphères d'apprentissage : l'accueil et l'accompagnement du jeune enfant et de sa famille (Domaine de Formation1 : 500 heures), l'action éducative en direction du jeune enfant (Domaine de Formation 2 : 500 heures), travail en équipe pluriprofessionnelle et communication professionnelle (Domaine de Formation 3 : 250 heures) Dynamiques interinstitutionnelles, partenariats et réseaux (Domaine de Formation 4 : 250 heures). L'agir professionnel des EJE se situe ainsi à la croisée de nombreux éléments, avec un « cœur de métier » qui se situe entre l'action éducative en direction du jeune enfant et l'accompagnement de sa famille (1000 heures d'enseignement théorique y sont consacrées). Quel que soit le lieu d'exercice, l'EJE situe son agir professionnel dans l'intérêt de l'enfant (Verba, 2014). L'intérêt de l'enfant est toujours présenté comme finalité de principe dans la qualité de l'accueil (rapport Giampino, 2016).

Parmi les mutations les plus significatives de la profession d'EJE depuis 20 ans, l'accès désormais légitime à la direction des structures d'accueil de moins de quarante enfants et de plus de quarante enfants si l'EJE est titulaire d'un diplôme de niveau 2, comme le CAFERUIS (certificat d'aptitude aux fonctions d'encadrement et de responsable d'unité d'intervention

familial" et leur multiplication, l'assouplissement des normes d'encadrement permettant de rehausser les seuils d'enfants accueillis, la possibilité pour les assistantes maternelles de garder non plus trois mais quatre enfants, une nouvelle organisation du pilotage de l'offre d'accueil et l'évolution des fonctions des caisses d'allocations familiales...

[104] La formation des Educateurs de Jeunes Enfants est globalement considérée comme la plus adaptée dans le secteur de la petite enfance d'après le rapport Giampino, 2016. Les heures indiquées sont celles imposées par le DEEJE

sociale), est l'un des traits marquants. Au point de faire craindre à certains une dérive préoccupante qui convertirait la dominante éducative et sociale du métier en fonction managériale.

4.1.3. EJE : les clefs de voûte de l'éducation inclusive dès la petite enfance ?

En 2013, Brigitte Bourguignon, députée du Pas de Calais, dans le cadre de la mission de concertation relative aux Etats Généraux du Travail Social, rédige un rapport où elle affirme l'importance de « reconnaître et valoriser le travail social ». Brigitte Bourguignon a remis son rapport le 2 septembre au premier ministre, Manuel Valls, accompagné de mesdames Marisol Touraine et Ségolène Neuville. Ce rapport, assorti de 23 propositions, se veut rassurant à l'égard des travailleurs sociaux et reconnaît la perte de sens dans le travail social, à travers la multiplicité des dispositifs, les mutations de la société mais aussi les risques de souffrance au travail pour les travailleurs sociaux. Dans les préconisations, je retiens « l'apprendre ensemble pour sortir de l'entre-soi » : chacun peut apporter son regard et son expertise pour faire avancer l'enfant et les familles dans une approche centrée sur le sujet. Effectivement, pour l'éducation inclusive, il s'agit d'enrichir l'accompagnement du jeune enfant et de sa famille en mutualisant les savoirs. Le travail partenarial et en réseau semble être une des clefs de l'éducation inclusive. Il s'agit de partager pour mieux comprendre, de confronter les différents points de vue pour envisager la situation sous ses différents aspects, de « penser ensemble », « faire ensemble » avec l'enfant et sa famille. L'EJE est ainsi amené à développer le travail partenarial qui fluctue en fonction des projets menés (Boutinet, 1990). Dans le champ de l'éducation des jeunes enfants, l'attachement de l'enfant à sa famille se fait en lien avec l'ouverture aux appartenances sociales et culturelles, dans un souci de continuité éducative (entre famille et lieu d'accueil). Au quotidien, l'EJE se trouve donc à chercher à accorder le quadriptyque : accompagner les jeunes enfants, tout en prenant en considération ses parents au sein d'un cadre institutionnel et en relation avec des partenaires. Cette complexité, « ce qui est tissé ensemble », est réfléchi et mis en place par les EJE, généralement à des postes de direction ou de coordination des équipes au sein des lieux d'accueil de la petite enfance. Ces différents rythmes (individuels et collectifs) peuvent parfois aller dans le même sens mais ils peuvent aussi différer. Ainsi les EJE se trouvent à la jonction de ces différents rythmes à accorder, à l'image d'une *clef de voûte* qui permet la cohésion de multiples éléments l'entourant. De manière générale, une clef de voûte est un élément unique qui permet de maintenir la cohésion des multiples éléments l'entourant. Plus exactement, d'après le dictionnaire, une clef de voûte est « une pierre placée à la partie centrale

d'une voûte et servant à maintenir en équilibre les autres pierres » (Le Robert, 2020). L'activité des EJE se situe entre différents éléments : entre l'accueil des jeunes enfants, l'accompagnement de leurs parents, et la coordination des équipes et du réseau de partenaires Pour Ostad Elahi (2002, p.124), philosophe et éthicien, "La clé de voûte de la vie en ce monde est le respect du droit d'autrui". Dans mon mémoire, réalisé dans le cadre du Master 2 CDVA en 2009, j'avais montré que le respect était la valeur commune partagée par les EJE. On peut repérer une convergence idéologique des EJE concernant la valeur du respect mais des divergences émergent au niveau de la pratique : respecter les normes familiales tout en les conciliant avec les normes institutionnelles relève de la complexité. Par exemple, concernant le rythme veille-sommeil de très jeunes enfants au sein des EAJE, un EJE me dit : *quand un enfant de 6 mois montre des signes de fatigue au moment du repas (bâille, se frotte les yeux, a des cernes, suce son pouce, ...) et que ses parents ont affirmé l' importance du respect d'un sommeil « à la demande » et que tous les professionnels sont affairés à accompagner une vingtaine de jeunes enfants dans ce moment de la vie quotidienne qu'est le repas, comment concilier les différents rythmes ?* On perçoit ici qu'un choix est à opérer pour l'EJE dans la situation et que ce choix combine de multiples variables : les besoins de l'enfant, les demandes des parents, les contraintes de la collectivité concernant les rythmes individuels et collectifs, l'organisation de l'équipe lors des moments clefs de la journée, ici le repas.

Pour penser l'éducation inclusive des jeunes enfants et de leurs familles, les EJE ont à combiner différentes variables, à mener un travail réflexif *in situ*. Ainsi, *les EJE pourraient être les clefs de voûte de l'éducation inclusive dès la petite enfance.*

Cet historique de la profession était nécessaire au déploiement de mon travail de thèse. Nous allons maintenant identifier de plus près les composantes de l'activité des EJE.

4.2.L'activité des EJE concernant l'éducation inclusive des jeunes enfants : source de questionnements éthiques- un travail caché

4.2.1. L'éthique du care, au cœur de l'activité des EJE

Je m'inscris dans le courant qui, actuellement en Sciences Sociales, vise à caractériser les objets de recherche en termes d'activité (Barbier & Durand, 2003). Cette approche tient compte du fait que l'activité est quelque chose d'énigmatique dont Schwartz (2005) parle comme d'une « tentative d'usage de soi ». Au cœur de l'activité se situe un débat de normes : entre les règles

du métier et les exigences de la tâche, entre le travail prescrit et le travail tel qu'il est réalisé. Ce débat se situe dans les conditions concrètes, situées et personnifiées de la situation, il constitue le cœur de l'activité. Il se noue au sujet de l'usage de soi qui est en jeu. L'usage de soi est la perception par le travailleur (ici, les EJE) de l'usage de sa propre personne dans le cours de l'activité. Ainsi, le réel de l'activité de l'EJE est davantage qu'une simple redéfinition de la tâche prescrite ou des attentes supposées. Il est plutôt, si l'on suit le courant de la clinique de l'activité, un conflit entre plusieurs intentions rivales possibles ou impossibles (Clot, 1999). Pour l'auteur, l'activité est le théâtre d'une lutte car agir, c'est choisir, et pas forcément consciemment, entre plusieurs possibles[105]. Yves Clot (2006) définit le travail réel comme le champ par excellence du sentiment de vie contrarié, en référence à Canguilhem (1984). L'activité ne peut donc pas être réduite à ce qui se fait, c'est-à-dire à l'activité réalisée. Elle est aussi « ce qui ne se fait pas, ce qu'on ne peut pas faire, ce qu'on cherche à faire sans y parvenir – les échecs –, ce qu'on aurait voulu ou pu faire, ce qu'on pense ou qu'on rêve pouvoir faire ailleurs » ; mais aussi « ce qu'on fait pour ne pas faire ce qui est à faire ou encore ce qu'on fait sans vouloir le faire » (Clot, 1999, p. 119). Pour rendre compte de l'activité, il faut donc aussi s'intéresser aux activités suspendues, empêchées, contrariées, refoulées, etc.

Le « pouvoir d'agir » se développe dans deux directions différentes : en direction du sens et de l'efficience. Il s'agit là de deux zones potentielles de développement. Cela suppose de s'interroger non seulement sur l'efficience des actions des EJE mais aussi sur le sens qu'il attribue à leur activité. Pour Yves Clot (2006, p.165-177), « pouvoir se reconnaître dans ce qu'on fait, c'est précisément faire quelque chose de son activité afin de devenir unique en son genre en le renouvelant ». Il est donc question de reconnaissance pour autrui et pour soi-même, dans ce qu'ils font. Je m'intéresse à ce qui pousse les EJE à agir, à ce qui les préoccupe, et donc plus généralement aux conflits qu'ils doivent surmonter ou sur ce que Clot appelle « la discordance créatrice ou destructrice entre occupations et préoccupations » (Clot, 2004, p. 323).

Au quotidien, les EJE sont face à des situations complexes voire conflictuelles pour favoriser l'inclusion de tous. D'après Serge Ebersold (2016, p. 11) « L'ambition inclusive de l'accès aux structures petite enfance influe positivement sur le rapport à soi et à autrui de l'enfant, et sur la capacité de tolérance et d'adaptation aux comportements et pratiques hors normes ». Il y aurait donc un travail éthique, réalisé par les EJE pour faire bouger les normes qui permet la

[105] Le réel de l'activité, c'est aussi : ce qui ne se fait pas, ce qu'on ne peut pas faire, ce qu'on essaie de faire sans y parvenir, ce qu'on aurait voulu faire, ce qu'on rêve de faire ailleurs, ce qu'on fait pour éviter ce qui est à faire, ce qu'on fait sans vouloir le faire (Clot, 2000)

construction d'une éducation inclusive. Martine Janner-Raimondi, dans son ouvrage, *Visages de l'empathie en éducation* (2016, p. 57) pose cette question : Que vivent les parents et les professionnels non spécialisés concernés par la politique inclusive ? Avec cette question, elle invite à s'intéresser à la réalité de ce que vivent les acteurs impliqués dans les projets d'inclusion. Elle s'intéresse ainsi à la *mètis* des professionnel (2016). Celle-ci semble correspondre à la méthodologie de projet (Boutinet, 1990), méthodologie professionnelle « cœur de métier » des EJE. D'après Serge Ebersold (2016, p. 13) « Les *mètis* et les ruses pédagogiques sont en effet au cœur de l'activité auto-normative à partir de laquelle s'instituent des normes propices à l'émergence de nouvelles pratiques et à de nouveaux savoirs permettant de faire face à la diversité des situations rencontrées ». D'après Raimondi, il faut adjoindre à cette *mètis* une dimension éthique. Au cours de mon enquête exploratoire, j'ai pu me rendre compte que l'éthique était au cœur de l'activité des professionnels de la petite enfance. C'est une éthique qui se rapproche de « l'éthique du care » (de l'anglais *ethics of care* et en référence à Carol Gillian (1989) et Annette Baier (1985)). Cela désigne une façon de résoudre les dilemmes moraux qui ne fait pas appel à la logique, à la loi ou aux droits, mais tient compte, dans une situation concrète et jamais reproductible, des relations entre les gens qui en font partie et du développement de celle-ci et donc des conséquences des choix pour l'avenir. C'est une éthique de la sollicitude, « du souci de l'autre ». Selon Beauchamp et Childress (2008 p.534) : « dans cette théorie, la sollicitude se réfère à l'attention, à l'engagement émotionnel et à la volonté d'agir en faveur de personnes avec qui nous entretenons des relations particulières. » Les exemples suivants ont été récoltés par mes soins durant la phase exploratoire. Ils témoignent du souci qu'ont les EJE d'agir de façon éthique, avec le souci des jeunes enfants et des parents :

Comment sensibiliser un jeune garçon à des jeux non genrés quand ses parents ne souhaitent pas qu'il joue à la poupée ? Si les propositions éducatives de la crèche heurtent les principes éducatifs des parents, comment faire pour me situer dans le soutien à la parentalité ? Si on se conforme aux idées des parents dans ce cas précis alors j'alimente les stéréotypes de genre non ?

Quand des parents donnent une fessée à leur enfant au sein de la crèche, comment accompagner ce moment en tant que professionnel de la petite enfance ? Soutenir la fonction parentale, oui mais comment faire quand les pratiques sont opposées ?

Comment ne pas stigmatiser cette maman SDF lors des ateliers parents-enfants ?

Comment accueillir les demandes des parents quand on sait qu'elles ne correspondent pas aux besoins de l'enfant, par exemple, ces parents qui insistent pour qu'on ne mette pas leur enfant de 2 ans à la sieste par peur d'un coucher plus tardif le soir ?

Comment favoriser l'inclusion de tous au sein de l'institution quand les professionnels expriment de l'inquiétude et la méconnaissance à l'idée d'accueillir un enfant porteur de trisomie ?

Ces quelques exemples montrent que la réflexion éthique est au cœur de l'activité des EJE. Cependant, ce n'est pas un travail visible, observable. C'est un travail caché qui met en tension différents enjeux pour le professionnel, le jeune enfant et le parent. On perçoit à travers les questions que les EJE se posent que des normes s'affrontent. Réfléchir sans prendre la place de la personne, telle est la préoccupation de Marcel Nuss (2009). L'éthique exige une empathie « suffisamment bonne » dirait Winnicott (1975), une *eumétrie* comme l'expose Jollien (1999, p. 307) « *l'eumétrie* réclame un esprit critique. Il ne s'agit pas de tomber dans une attitude fusionnelle mais d'être entièrement présent dans la relation sans que l'affectivité ne fasse chambre à part ». La particularité de la réflexion éthique des EJE pour l'éducation inclusive est qu'elle prend en considération différents acteurs : les jeunes enfants et leurs parents.

4.2.2. Le respect des jeunes enfants et des parents, au cœur de l'activité des EJE

La bientraitance (ou bien-traitance) s'est développée dans le secteur de la petite enfance avec les travaux de Geneviève Appell Myriam David, Danièle Rapoport, Janine Lévy dans les années 80 ou encore de Catherine Guégen (2015). C' est une notion utilisée dans le domaine de l'éthique. Elle peut s'appliquer aux enfants, aux personnes âgées, aux personnes handicapées, aux victimes d'accidents et de catastrophe, à des prisonniers,… Le terme « bientraitance » est apparu dans les années 1990 et est devenu très courant à partir de l'an 2000. Il est utilisé par des pédagogues, éducateurs, travailleurs sociaux et, depuis peu, par les professionnels de la santé. La bientraitance éducative est largement reprise dans les écrits professionnels des EJE (projet éducatifs, projets pédagogiques,…). Dans la bien-traitance, c'est la notion de bien qui dans un premier temps pose problème. Pour Marie Garrigue Abgrall (2009, p192), la question est de savoir si ce qu'on appellerait le bien de l'enfant ne serait pas pensé en fonction des exigences de la société adulte.

Danielle Rapoport (2006) définit la bientraitance comme une « démarche favorable au respect, au bien-être et à l'épanouissement des personnes »[106]. La bientraitance est ainsi un processus respectueux et non un état. En ce sens, elle peut se rapprocher de l'éducation inclusive. Il nous faudra analyser quelques-unes des pratiques dites « inclusives » pour mieux les comprendre. Au cours de mes recherches précédentes (mémoire de master 2), j'ai pu montrer que le respect faisait partie de la culture professionnelle des EJE. Je l'ai retrouvé de manière unanime lors des entretiens auprès des étudiants en formation EJE. La place centrale de la valeur du respect dans la culture professionnelle des EJE a révélé que de nombreux questionnements éthiques se posaient, comme le témoigne cet extrait d'entretien avec une EJE : *« Quand j'observe qu'un enfant n'a plus faim le midi : il secoue la tête, il ferme la bouche, il dit « ai plus faim » … Et en même temps, dans ma tête, trotte la phrase que ses parents me disent souvent : « ce serait bien qu'il finisse son assiette, c'est un principe éducatif chez nous, on ne gaspille pas », qu'est-ce que je fais moi ? Je respecte qui ? L'enfant qui n'a plus faim ou le principe éducatif du parent ? Comment respecter le projet pédagogique défini en équipe qui met en avant à la fois la coéducation et le respect du rythme de l'enfant ?»*

Cet exemple est tout à fait typique des questions éthiques que se posent les EJE au quotidien. Ces questionnements invisibles font partie intégrante de l'activité des EJE. La qualité du soin à autrui dépend des actes posés par les professionnels, issus de multiples réflexions quotidiennes et ne produit rien de concret si ce n'est une sensation de bien-être de l'enfant qui échappe à l'observation rapide.

4.2.3. L'éducation inclusive impose un raisonnement interculturel pour respecter les identités de chaque enfant et de chaque famille.

Les EJE en EAJE accueillent une grande mixité d'enfants et de familles conformément au décret d'août 2000 rénové en 2007 puis en 2010. La mixité est une richesse permettant à chacun de trouver sa place avec des points communs, des différences. Mais cela ne va pas de soi. Nous sommes divers – dans nos cités, par nos cultures, par nos appartenances- et à la fois semblables – dans notre humanité. Dans tout groupe social, les membres du groupe partagent des points communs et des différences. Ainsi, nous apprenons les uns des autres et notre identité évolue au fil du temps. De la même façon que l'EJE ne construit pas son identité seul, l'enfant a besoin

[106] Graz Bertrand. *La « bientraitance », exploration du concept et essai d'utilisation en santé publique. Une expérience à Fribourg (Suisse).* Disponible sur < https://www.cairn.info/revue-sante-publique-2009-1-page-89.htm > (consulté le 14/03/17)

d’autrui pour se construire. Cette construction identitaire dépend à la fois des jugements d’autrui et de ses propres orientations. L’identité se construit individuellement et collectivement. Chaque enfant se construit progressivement une identité singulière du fait d’un processus biographique et relationnel (Dubar, 1992). L'identité n'est jamais donnée, elle est construite et à (re)construire dans une incertitude relative (Weber, 1920). On ne peut pas savoir ce que l’enfant d’aujourd’hui sera demain. Dans le champ de l’éducation des jeunes enfants, l’attachement de l’enfant à sa famille se fait en lien avec l’ouverture aux appartenances sociales et culturelles dans un souci de continuité éducative entre la famille et le lieu d’accueil.

La façon dont les similarités et les différences des jeunes enfants sont accueillies en EAJE par les professionnelles influence donc l’identité des jeunes enfants et de leurs parents. Effectivement l’identité se construit dans l’interaction sociale. Toute interaction est source de pratique éthique. D’autant plus dans des interactions qui mettent en jeu des personnes vulnérables, c’est-à-dire impactées par les actions d’autrui. Les jeunes enfants sont dépendants des adultes qui prennent soins d’eux (travaux de Spitz autour du syndrome de l’hospitalisme) : leurs parents et les professionnels qui les entourent. Quels processus sont à l’œuvre face à ces problèmes éthiques ? Comment agir de « la bonne façon » ?

Tenant compte de l’évolution de la société et de la famille, il me semble impératif pour les professionnels de l’enfance de travailler les questions d’ethnocentrisme pour qu’ils puissent construire un jugement professionnel à débattre en équipe et avec les parents. L’ethnocentrisme est une « tendance à privilégier le groupe social auquel on appartient et à en faire le seul modèle de référence » (Larousse). Cette attitude amène tout groupe humain à considérer les normes et les valeurs de sa propre culture comme universellement valables, à établir une hiérarchie des autres groupes humains en fonction de leur degré d’adhésion à ces normes et à ces valeurs. Ce fonctionnement humain est à l’œuvre chez chacun de nous et il faut pouvoir faire preuve de décentration pour pouvoir accueillir chaque famille et chaque enfant dans le respect de leur culture familiale tout en étant en accord avec la culture de l’EAJE. Aujourd'hui, dans les EAJE, la diversité est partout. Elle porte sur l'origine ethnique, sociale, sur la santé, sur le modèle familial ou tout simplement la culture familiale. La vie quotidienne en EAJE peut être l’objet de nombreux chocs culturels (Cohen Emerique & Rothberg, 2015) entre parents et professionnels en raison de la diversité des valeurs et des pratiques éducatives. Le choc culturel est une situation conflictuelle qui se produit entre deux individus culturellement différents placés en interaction dans une situation sociale. Peut surgir également, une saine curiosité et une excitation face à la nouveauté et à l’inconnu. Le choc culturel en situation professionnelle

est une excellente opportunité pour les travailleurs sociaux de réfléchir sur leurs attitudes en situation interculturelle. Les pratiques éducatives des parents peuvent être très éloignées de celles des professionnels, paraître étranges, voir nocives pour l'enfant. Elles peuvent heurter de plein fouet ce qui a été appris au cours de la formation et de sa propre conception du bien-être de l'enfant. Le choc culturel est ainsi l'expérience émotionnelle et intellectuelle vécue dans le contact avec ce qui nous est étrange, (Cohen-Emerique & Rothberg, 2015). Il génère des émotions comme l'incompréhension, l'angoisse, la surprise…. S'il n'est pas reconnu et travaillé, ce choc culturel peut générer des réactions défensives, par exemple de jugement *« ces parents ne savent pas répondre aux besoins de leurs enfants »*, de rigidifications *« ici, c'est comme cela, c'est le règlement intérieur… »*, de repli et de rupture de communication. Dans les EAJE, les exemples de chocs culturels peuvent être multiples et quotidiens : *Comment ne pas juger ? Comment ne pas se replier sur soi ? Comment préserver le dialogue ? Comment rechercher à construire des pratiques qui soient respectueuses des attentes et des valeurs de chacun ?*

La pédagogie mise en place dans les lieux d'accueil de la petite enfance a un rôle à jouer dans l'épanouissement des jeunes enfants évoluant dans la société. Accueillir la diversité c'est admettre d'emblée qu'il est question de tension. Accueillir un enfant, une famille pour ce qu'ils sont dans une collectivité est nécessairement source de tensions : entre des habitudes, des normes, des valeurs, des cadres de référence.

Ainsi, pour les EJE, le travail éducatif et de *care* auprès des jeunes enfants se caractérise par le fait qu'il est partagé avec les parents. Ce travail peut être sources de tensions : entre continuité et rupture entre l'instance familiale et celle des EJE.

Les recommandations inclusives se heurtent avec une réalité qui provoque des tensions chez les professionnels. Ceux-ci doivent faire face à des réalités de plus en plus complexes, tout en disposant de moyens de plus en plus réduits pour le faire. L'impératif de l'inclusion se heurte à ces contradictions. Quelle est la situation d'accueil des jeunes enfants âgés de moins de six ans ? Quelles transformations la politique inclusive induit-elle dans le secteur de la petite enfance ? Quel est le sens de cette rhétorique de l'inclusion ? Comment ne pas y voir une rhétorique de l'implicite qui affiche un discours et ne se préoccupe pas de sa mise en œuvre ? Ces écarts interpellent nécessairement le questionnement d'ordre éthique sur des questions qui touchent d'aussi près la détresse et la vulnérabilité humaine. Comment cela se traduit-il dans l'activité des EJE ? Quelle place est faite à la réflexion éthique dans leur activité ?

4.3.Le travail éducatif et travail de care, points de rencontre ou de rupture entre parents et EJE ?

D'après Laurence Thouroude (2016, p.76), dans le domaine scolaire, trois domaines sont sources de point de rencontre ou point de rupture entre les parents et les professionnels : les objectifs éducatifs, l'évaluation des progrès, l'accompagnement et le suivi éducatif. Il s'agit ici de s'intéresser à l'éducation inclusive dans le secteur de la petite enfance. La recherche menée permet d'étudier si ces trois domaines sont également des points de rencontre ou de rupture dans le secteur de la petite enfance (en particulier grâce aux entretiens menés avec les parents). Cependant, l'espace scolaire et celui de la petite enfance se différencient en différents points. Parmi ceux-ci, j'identifie particulièrement :

-la place qu'occupent l'évaluation des progrès de l'enfant : centrée sur les apprentissages dans l'espace scolaire, centrée sur le développement de l'enfant dans le secteur de la petite enfance.

-la place qu'occupe le *care* dans l'accompagnement et le suivi éducatif (peu présent dans l'espace scolaire et très présent dans le secteur de la petite enfance).

Le secteur de la petite enfance se caractérise par un travail éducatif et un travail de *care* pour l'éducation inclusive des jeunes enfants de la part des EJE qui s'effectue en prenant en considération les parents. Pour les EJE, il s'agit de « *taking care of* », c'est-à-dire assumer une responsabilité par rapport à ce qui a été observé, autrement dit répondre au besoin identifié. De plus, la dimension du *care giving*, « prendre soin », qui désigne la rencontre directe d'autrui à travers son besoin, est également très présente dans le travail de *care* réalisé par les EJE. Il s'agit de prendre soin de cet enfant-là, dans cet espace collectif-là avec ces parents-là, à ce moment-là : on retrouve la dimension de singularité du soin. Pour le « donneur » de soin, il s'agit de reconnaître la manière dont celui qui le reçoit réagit au soin (« *care-receiveing* »). Ces différents aspects : *taking care of, care giving et care receiveing* représentent un travail partagé par les parents et les EJE qui prennent soin de l'enfant.

4.3.1. Les rites et rituels enfantins : à la croisée du travail éducatif et de care

Il me semble que dans ce travail éducatif et de *care*, les rites et rituels enfantins occupent une place particulière. Marie Garrigue Abgrall (2015, p. 164), rappelle l'importance des rites pour les tous petits, elle écrit « les rites sont fondamentaux pour permettre au bébé l'anticipation, la prévisibilité, pour qu'il se prépare à ce qui va venir et à ce qui va lui arriver ». Les rites ont donc une place dans le travail éducatif puisqu'ils permettent aux jeunes enfants

d'acquérir des compétences telles que l'anticipation. Ils occupent également une place dans le travail de *care* : il existe de multiples manières de porter un enfant, de l'endormir, de le nourrir, de le laver,… etc. Myriam Mony au terme de dix ans de pratique du dispositif « Respect pour la diversité » identifie des rituels issus du quotidien éducatif et des questionnements autour de l'accueil de la diversité : le rituel de fêtes, les pratiques quotidiennes de maternage, le port de bijoux symboliques, la langue maternelle, le rituel de coucher ou d'alimentation. Les EJE ont à faire de nombreux choix au quotidien pour décider des rites qu'ils vont adopter avec les jeunes enfants dont ils ont la charge au quotidien : vont-ils se situer dans la continuité avec ce que l'enfant a pu connaitre dans son milieu familial ou faire évoluer le rite dans le contexte du lieu d'accueil de la petite enfance ? Doris Bonnet et Laurence Pourchez (2007) dans l'ouvrage *Du soin au rite dans l'enfance,* mettent également en évidence l'importance des rites pour les jeunes enfants. Pour elles, le rite est répété et suit un ordre peu modifiable, reproduit avec une efficacité particulière : il y a une signification. Dans cette perspective, les rites seraient peu modifiables. Les pratiques rituelles des enfants sont souvent envisagées comme relevant d'un processus d'apprentissage des normes mises en œuvre dans des rites institués par les adultes (Duchesne 2007). Mais les rituels auxquels participent les enfants sont aussi le lieu de réinterprétations des pratiques adultes (Argenti 2013), voire de créations inédites (Suremain 2006), ou d'exercice d'un pouvoir social (De Boeck 2005). Le rituel pourrait donc évoluer et constituer un outil au service de l'interaction adulte-enfant. On voit donc à travers ces deux façons d'envisager les rites qu'ils occupent une place particulière : à la croisée du travail éducatif et de *care,* reproduits à l'identique ou évolutifs.

Ainsi, les rituels, présents dans le travail éducatif et de *care* nécessaire à l'éducation inclusive des jeunes enfants pourraient constituer des points de rencontre ou de rupture entre les EJE et les parents.

D'autre part, dans le secteur de la petite enfance, le jeu me parait également occuper une place particulière dans le travail éducatif réalisé par les EJE pour l'éducation inclusive des jeunes enfants. A nouveau, la manière d'accompagner le jeu de l'enfant est un travail éducatif partagé entre les EJE et les parents et pourrait constituer un point de rencontre et/ou de rupture. « Le jeu se situe pour un tiers des EJE sur 90% de la journée de l'enfant voir 100%. Les

professionnelles émettent ici l'idée que chaque situation d'accompagnement de l'enfant est prétexte à jouer (sont par exemple cités les moments de repas, de change, de repos). »[107]

4.3.2. Accompagner le jeu des jeunes enfants : un travail éducatif partagé par les parents et les professionnels de la petite enfance

Le jeu est un droit reconnu à l'enfant depuis le 20 Novembre 1989, dans la Convention Internationale des Droits de l'Enfant. Ainsi, il y est stipulé : *« Les États parties reconnaissent à l'enfant le droit au repos et aux loisirs, de se livrer au jeu et à des activités récréatives propres à son âge, et de participer librement à la vie culturelle et artistique.»*

Le jeu, premier facteur du développement global de l'enfant aide l'enfant à évoluer vers l'autonomie, à se développer affectivement, à surmonter ses tensions émotionnelles et à s'équilibrer. Le jeu est un espace d'expression et de régulation, un « entre deux affectif et cognitif » (Thouroude, 2003 a, p.14). Winnicott (1975, p.86) souligne que le jeu est partie prenante du développement personnel de tout individu. Lev Semionovitch Vygostski (1985 (1934)) souligne que le jeu développe des capacités multiples chez l'enfant, notamment apprendre à produire ses propres règles et à s'y conformer.

Par le jeu, l'enfant intériorise des données provenant de stimuli sensoriels, de situations et d'actions. Le jeu peut s'exercer à l'aide d'un support matériel (jouet) ou sans (jeu de rôles).

Le jeu est à l'origine de toute créativité et concerne tous les âges de la vie. Différents auteurs s'accordent autour de cette idée :

-Selon Friedrich Fröbel, le jeu n'a pas d'autre but que de « donner aux enfants leur enfance ». Le jeu constitue la première occupation de l'enfant et la base de toute relation avec l'enfant. A la fin du XIXème siècle, suite aux apports de Fröbel, une « révolution pédagogique » voit le jour. Ce courant pédagogique de l'éducation nouvelle considère le jeune enfant comme un être essentiellement actif et le jeu est la première manifestation de son activité.

-Henri Wallon accorde au jeu une dimension sociale et culturelle. Le jeu participe à la socialisation de l'enfant ainsi qu'à son intégration culturelle.

-Vygotski confère au jeu « le plus grand rôle dans le processus indissociable d'apprentissage et de développement »[108].

---

[107] Rharbi Nathalie, mémoire réalisé sous la direction de Gilles Brougère. Master 2 EFIS-spécialité Loisir-Jeu-Education-Parcours professionnel, université Paris XIII, septembre 2011.

[108] Brougère Gilles (2005). *Jouer/ Apprendre*. Paris : Economica. p. 25

En sociologie de l'enfance, le jeu trouve sa place en tant que support matériel, en tant qu'objet de transmission entre les enfants eux-mêmes, en tant qu'objet d'étude du rapport de l'enfant à l'objet. Le jeu s'inscrit aussi dans les pratiques de l'enfant et intègre en ce sens la culture enfantine telle que la définissent Arleo & Delalande[109] pour qui « culture(s) enfantine(s) : désigne les savoirs et pratiques culturels propres aux enfants, produits par eux et pour eux. »
Au sein de cette culture enfantine, le jeu occupe une place centrale. Historiquement, le jeu est étroitement lié à l'enfance. Fröbel présente le jeu libre chez l'enfant de moins de 7 ans comme « le plus haut degré de développement de l'enfant de cet âge, car il est la manifestation libre et spontanée de l'intérieur par lui-même » (*L'éducation de l'homme*, 1861, p. 47). Avec les travaux de Karl Groos (1895) de Claparède (1909) et de Piaget (1945), le jeu devient une méthode naturelle d'éducation, moteur d'auto-développement de l'enfant (Brougère 1995, p.111). A propos du jeu libre, Pauline Kergomard formule cette expression célèbre « le jeu, c'est le travail de l'enfant ». Les auteurs des pédagogies nouvelles tendent à réduire ce qui sépare le jeu du travail. Pour Gilles Brougère, si le jeu est éducatif, c'est d'un point de vue informel, comme effet non recherché du jeu. L'idée d'éduquer est un problème d'adulte. Ce qui motive leur jeu est surtout l'envie de jouer pour le plaisir que l'activité procure[110].

J'en viens ainsi à retenir **deux hypothèses** pour ce travail de thèse :

- Le travail éducatif et de *care*, partagé entre parents et EJE peut constituer des points de rupture et/ou de rencontre.
- Au cours de ce travail, les rituels et le jeu occupent une place particulière, que je qualifierais de saillante, durant la petite enfance.

Conclusion partielle

Au fil du temps, la conception de l'enfance évolue : d'un jeune enfant vulnérable, à protéger, se dessinent les contours d'un jeune enfant sujet, aux compétences précoces, qui prend place dans l'espace social. L'écologie développementale (Uri Bronfenbrenner, 1979 ; Alain Legendre, 1985 ; Jacqueline Nadel, 1985 et Anne Marie Fontaine, 2009, 2011) insiste sur l'équilibre entre les systèmes adultes-enfants-espace. Cette approche systémique m'est apparue intéressante pour traiter de l'éducation inclusive au sein des lieux d'accueil des jeunes enfants

[109] Arleo Andy & Delalande Julie (2010). Cultures enfantines : universalité et diversité. Rennes : PUR.
[110] La domination du principe du plaisir dans le jeu est au centre de l'approche de Freud (1981 (1920) : 15).

pour identifier les caractéristiques de l'environnement qui nourrissent ou entravent l'éducation inclusive.

Concernant la relation au monde que développent les enfants, les adultes ont une place importante : ils peuvent (ou non) permettre aux enfants de développer l'empathie, ils favorisent (ou non) leur capacité à reconnaitre les émotions d'autrui et à interagir avec d'autres.

La place des adultes qui accompagne les enfants est, elle aussi, évolutive : du côté des parents, il existe aujourd'hui de nombreuses manières de « faire famille », du côté des professionnels, les EJE ont à combiner différentes variables et pourraient être les clefs de voûte de l'éducation inclusive dès la petite enfance.

Au sein des lieux d'accueil de la petite enfance, espaces de transition, où sont posées les bases de la socialisation des jeunes enfants, peuvent se jouer des mécanismes intergroupes entre les instances éducatives des parents et des professionnels. Parents et professionnels se partagent un travail invisible- l'éducation et le *care*- auprès des jeunes enfants : des points de rupture ou de rencontre seraient repérables.

Les relations entre adultes (parents-professionnels) apparaissent comme un *entre-deux* relationnel à inventer pour composer la mosaïque de l'éducation inclusive.

Conclusion du chapitre 1

Nous avons pu voir au fil du chapitre 1 que le secteur de la petite enfance est en pleine mutation, qu'il se tourne vers une logique inclusive en même temps qu'il se précarise (Castel, 2007). D'autre part, la place de l'enfant, celle des parents ont connu des évolutions importantes ces dernières années, notamment au sein des lieux d'accueil de la petite enfance. Dans le secteur de la petite enfance, nous avons pu repérer la place particulière qu'occupe les EJE, une place que nous qualifions de clé de voûte. Dans leur activité quotidienne, les EJE œuvrent pour l'éducation inclusive en faisant face à de nombreux questionnements éthiques. Le travail éducatif et de *care* - travail caché des EJE- pourrait constituer des points de rencontre ou de rupture entre parents et EJE.

Différents questionnements ont pu émerger au fil de la réflexion :

Les questionnements éthiques que se posent les EJE au quotidien sont-ils source de créativité ou prennent-ils la forme d'injonctions paradoxales ? Qu'est ce qui- au sein des lieux d'accueil de la petite enfance- favorise ou non l'éducation inclusive des jeunes enfants ? Quelles seraient les conditions de l'éducation inclusive dès la petite enfance ?

J'en suis donc arrivée à la question de recherche suivante : **En quoi les lieux d'accueil de la petite enfance sont-ils des environnements physiques et humains qui concourent à l'éducation inclusive ?**

Différentes **hypothèses de travail** ont pu être formulées tout au long de ce chapitre :

- Pour favoriser l'inclusion dès la petite enfance, la reconnaissance de l'autre au sein de l'espace social - dans ce qu'il est, ses besoins, ses compétences, ses goûts- est essentielle dès la petite enfance.
- Lorsque l'éducation inclusive prend la forme d'une injonction paradoxale : cela crée de la souffrance pour le professionnel. Lorsque cela prend la forme d'un *accommodement raisonnable*[111], cela crée de la créativité.
- Le raisonnement interculturel serait la base de l'éducation inclusive dès la petite enfance. Ainsi, l'accommodement raisonnable ferait partie de l'activité des EJE et serait une condition sine qua none pour mettre en œuvre une éducation inclusive.
- Le contact avec la diversité dès la petite enfance favoriserait l'éducation inclusive sous certaines conditions : qu'il y ait un soutien social et institutionnel en faveur de l'inclusion, que les contacts soient réguliers, durent longtemps, et sous-tendent une relative proximité, les statuts entre les enfants soient égaux pour développer une

familiarité et éviter toute hiérarchisation, que la coopération soit privilégiée pour amener à « faire avec l'autre ».

- L'objectif de socialisation de l'enfant est important pour l'éducation inclusive dès la petite enfance.
- L'EJE, au travers le travail de *care* et d'éducation des jeunes enfants- un travail invisible et partagé entre parents et professionnels- serait la « clef de voûte » de l'éducation inclusive des jeunes enfants et de leurs parents au sein des lieux d'accueil de la petite enfance. Des points de rencontre et/ou de rupture seraient repérables, particulièrement autour des rituels et du jeu.

Ainsi, j'en viens à vous proposer d'étudier ces différentes hypothèses au travers une enquête compréhensive et collaborative.

[111] L'accommodement raisonnable est un terme d'origine québécoise qui désigne la tentative des sociétés modernes de s'accommoder des exigences des différentes minorités au sein de la société civile pour l'égalité des chances. C'est une obligation au Québec. L'accommodement raisonnable renvoie à l'idée d'un compromis temporaire, valable dans l'ici et le maintenant et pour lequel chaque partie accepte le compromis au motif de la nécessité d'un vivre-ensemble.

« L'éducation authentique ne
se fait pas de A vers B, ni de
A sur B, mais par A avec B, par
l'intermédiaire du monde.»
Pédagogie des opprimés
Paulo Freire (1974)

CHAPITRE 2 : Une méthodologie compréhensive et collaborative

Au sein de l'équipe Profeor, du laboratoire de recherche CIREL, l'objet « travail éducatif » constitue le noyau fédérateur de la plupart des recherches entreprises. C'est bien ici que se trouve un des aspects de ma recherche. Il s'agit de comprendre dans quelles dynamiques le travail éducatif des EJE s'exerce. La recherche collaborative que je propose se situe dans la collaboration avec les EJE, elle croise ainsi mes préoccupations de chercheure et celles des praticiens (EJE), dans le but d'ouvrir de nouveaux questionnements. L'étude des pratiques éducatives a pris depuis longtemps une place importante au sein des recherches en sciences de l'éducation. Les récents apports des sciences du travail, notamment de l'analyse de l'activité, ont enrichi ces recherches grâce à l'analyse en situation de l'activité individuelle et collective des acteurs. C'est là ce qui fonde la pertinence de l'analyse de cette approche collaborative, mais c'est sans doute aussi ce qui en constitue ses limites. Je propose ici une méthodologie compréhensive de l'activité des EJE en étroite collaboration avec celles-ci et au regard des préconisations inclusives.

I. Comprendre la part éducative des activités relatives à l'éducation inclusive au sein d'un lieu d'accueil de la petite enfance

1. Une phase exploratoire qui permet de trouver ma posture de recherche

1.1. Trouver une posture de recherche : entre tâtonnement expérimental et appui sur l'expérience

Le choix d'une question qui s'ancre dans mon expérience professionnelle, a été un choix mûri, conscientisé, partagé avec mes collègues dans un premier temps. Puis, j'ai pu le partager à la

fois avec des chercheurs, des institutions et des professionnels du secteur de la petite enfance. Effectivement, comme Bachelard (1934, p. 17) le souligne, « pour un esprit scientifique, toute connaissance est une réponse à une question. S'il n'y a pas eu de question, il ne peut y avoir connaissance scientifique. Rien ne va de soi. Rien n'est donné. Tout est construit ». Il a fallu que je lise, que je participe à des colloques, à des séminaires, que je confronte mes questions à celles du monde universitaire pour que ma question de recherche puisse se construire. La question à laquelle je vais tenter de répondre est la suivante :
En quoi les lieux d'accueil de la petite enfance sont des environnements physiques et humains qui concourent à l'éducation inclusive ?

Du fait de la proximité qui existe entre mon terrain et mon expérience professionnelle, il m'a fallu être particulièrement attentive à ma posture. EJE de formation, cadre pédagogique dans un centre de formation d'EJE, tout au long du doctorat, je suis passée d'une posture professionnelle à une posture de recherche. Pour cela, j'ai utilisé la démarche de « tâtonnement expérimental »[112] décrite par Freinet (1896-1966) : rechercher, faire des essais, des erreurs, me questionner, avoir un regard critique positif ou négatif sur l'expérience… C'est ainsi que j'ai éprouvé le concept de « tâtonnement expérimental ». D'après Freinet, cette démarche est la base de tous les apprentissages. J'ai pu en faire l'expérience tout au long de cette recherche : essayer, questionner, avancer, reculer, me remettre en question… Apprendre autant de mes erreurs que de mes réussites. Julie Delande (2006, p. 123) défend l'idée que « chaque enquête suppose de revisiter sa méthodologie pour la rendre plus opérationnelle et d'accepter des allers-retours entre intuitions de départ, découvertes sur le terrain, lectures théoriques et nouvelles hypothèses. Les tâtonnements du chercheur reposent sur une curiosité qui lui ouvre les yeux plus que sur une ambition de conclure sur une question ». Je pense effectivement que l'enquête réalisée n'est jamais totalement celle que l'on envisageait au départ et résulte d'aléas et de diverses nécessités, d'idées impromptues et d'expérimentations sur le vif. C'est un « tricotage » qui se tisse au fil de la recherche. De plus, cette recherche a eu lieu dans le secteur de la petite enfance et, d'après Pascale Garnier et Sylvie Rayna (2017, p. 17), réaliser une recherche dans le secteur de la petite enfance « requiert créativité et souplesse, adaptation aux réalités de chaque terrain, écoute et confiance dans ce que les enfants ont à nous dire ».

[112] C'est ce que Freinet explique dans le chapitre VII de son Essai de psychologie sensible : Du tâtonnement mécanique au tâtonnement intelligent. Delachaux et Niestlé, Paris (1950).

Ces tâtonnements sont également liés au travail collaboratif qui pose la question de la double posture. Ma posture de chercheuse croise celle des praticiens EJE avec lesquels s'est instaurée une forme de réflexion partagée.
C'est dans une perspective souple, créative, à l'écoute que s'est construite ma méthodologie.

1.2.Une phase exploratoire qui s'ancre dans une expérience professionnelle

Au niveau exploratoire, mon expérience professionnelle m'amène à affirmer que l'éducation inclusive[113] est une préoccupation centrale concernant la formation des professionnels de la petite enfance. Effectivement, l'éducation inclusive est au cœur des préoccupations du centre de formation dans lequel je travaille, et y constitue un axe fort du projet pédagogique. A titre d'exemple, voici un extrait de notre projet pédagogique[114], daté de 2017 (p.13) :

> « L'Educateur de Jeunes Enfants est par essence un travailleur social acteur des politiques et dispositifs sociaux. C'est la *loi de lutte contre les exclusions* de 1998 qui a réaffirmé l'importance, pour le travail social, de **lutter contre toutes les formes d'inégalité.** Cette volonté politique s'est traduite dans le décret d'août 2000 qui impose aux structures petite enfance de **permettre à chaque enfant, quelques soient ses origines, sa situation sociale et/ou son handicap, d'être accompagné dans son développement et sa socialisation.** » ou plus loin (p.18) : « **La notion de pédagogie de l'inclusion permet de ne pas stigmatiser tel ou tel enfant, selon son origine ou ses particularités, mais de porter une attention à sa singularité.** Au-delà de l'**accueil**, elle suppose de porter un **regard bienveillant sur son environnement** habituel et d'utiliser ses richesses pour **familiariser les enfants avec les notions de respect, d'altérité, de diversité.** »

En 2016, c'est d'ailleurs la thématique « jeu et inclusion » qui a été retenue par l'axe recherche du CRFPE pour une recherche collaborative entre étudiants EJE et cadres pédagogiques du CRFPE. Cette recherche est accompagnée par Séverine Colinet, Maître de Conférences en Sciences de l'Education, rattachée au laboratoire EMA (Ecole, Mutations, Apprentissages, université de Cergy-Pontoise). Une publication est en cours.

Dès le début de ma thèse, j'ai souhaité mener des entretiens exploratoires pour asseoir une posture compréhensive qui allie recherche théorique et pratique[115]. L'entretien exploratoire est

[113] Avant de mener cette recherche, c'est le terme de pédagogie de l'inclusion que nous utilisions au CRFPE, cela avait été le fruit d'une réflexion collective qui a abouti à la construction d'un séminaire de trois jours dans la formation d'EJE et à la publication d'un article (Andrys, M. Feutry, J-P, 2012, p 16-19). A partir de 2018, suite à mes recherches et en lien avec la réforme de la formation EJE, le CRFPE utilise le terme d'éducation inclusive.
[114] Le projet pédagogique du CRFPE est consultable sur le site www.crfpe.fr
[115] Cette expression peut apparaître binaire et manquer de nuance mais ce que je veux signifier c'est qu'il est important pour moi, depuis le début de mon travail de relier pratique et théorie : c'est en établissant ces liens que j'ai pu construire une compréhension de l'éducation inclusive dès la petite enfance. En réalité trois systèmes entrent

« une des phases les plus agréables d'une recherche : celle de la découverte, des idées qui jaillissent » (Quivy, Van Campenhoudt, 1998, p. 61). Il m'a ainsi semblé pertinent de démarrer des entretiens exploratoires auprès d'EJE dès la première année de thèse. Pour ne pas influencer les interviewés, je leur en ai dit le moins possible au départ : « je vais m'intéresser aux pratiques professionnelles des EJE au sein des EAJE, je souhaiterais vous rencontrer pour un entretien qui durera maximum une heure. ». L'ensemble a été enregistré au dictaphone puis retranscrit.

Les questions qui ont guidé l'entretien ont été les suivantes :

- Quelles sont vos activités principales ?
- Les valeurs professionnelles que vous défendez ? Quelles sont vos valeurs professionnelles ?
- Avez-vous choisi d'accueillir une diversité d'enfants et de familles ou est-ce une contrainte ?
- Est-ce que cela change votre pratique ? En quoi ?
- Quelle est votre démarche ? Sur quoi vous appuyez vous au quotidien pour accueillir une diversité d'enfants et de familles ? Y a-t-il une pédagogie sur laquelle vous vous appuyez au quotidien ?
- Citez-moi une image ou une anecdote qui illustre l'accompagnement de l'enfant et de sa famille
- Quel médiateur, outil utilisez-vous pour faciliter l'inclusion au quotidien ou accueillir la diversité au sein de votre lieu de travail ?
- D'après vous, ce que vous faites sur votre lieu de travail est-il en rupture ou en continuité avec ce que l'enfant vit dans sa famille ? En quoi ?

Cette grille de questions a été utilisée avec souplesse : je cherchais à m'adapter au discours de la personne interrogée. L'important me semble la dynamique de la conversation, plus riche qu'un « interrogatoire ». J'ai cherché à faire de ces entretiens des moments « authentiques », riches d'humanité, d'émotions et de réflexions. Effectivement, c'est ce que j'ai pu expérimenter lors des recherches réalisées au fil de mon parcours (mémoire de Master 2, participation au

en interférence : le mien, celui des théoriciens et celui du terrain. Il s'agit de faire interagir des matériaux d'origines différentes.

groupe de recherche de Daniel Verba[116], recherche collaborative[117] menée au CRFPE en collaboration avec Anne Marie Fontaine[118]) et que j'ai souhaité poursuivre ici. Les entretiens demandent une grande mobilisation au chercheur pour trouver la bonne question à partir de ce que la personne va dire. J'ai été attentive à me situer dans une posture d'écoute intense tout en réfléchissant à ce qui est dit pendant que l'interlocuteur parle. Il s'agit également de doser sa propre parole : se taire, répéter le dernier mot, revenir sur une anecdote qui apparaît significative, respecter les silences sans qu'ils ne deviennent pesants… etc.

Lors de l'enquête exploratoire, j'ai interrogé dix EJE intervenant dans des lieux différents (multi accueil, crèche, RAM, crèche parentale) et avec des expériences diversifiées (de 6 mois d'expérience à 25 ans d'expérience ; avec un poste d'EJE « terrain » ou avec des responsabilités, voire la direction de la structure). L'échantillonnage s'est fait avec l'idée de réaliser un premier « état des lieux ». Aujourd'hui, la plupart des EJE travaillent en crèche ou multi accueil mais la tendance est à la diversification. L'EJE, acteur social, intervient dans un panel de structures de plus en plus vaste. Il me paraît donc important de représenter cette diversité dans l'échantillon. Ainsi, j'ai pu déceler ce qu'il y a de central concernant le sujet pour la profession d'EJE (le genre professionnel) et en même temps toutes les spécificités plus individuelles (style personnel). Yves Clot (2000), situe le travail entre genre professionnel et style de l'action. Le genre correspond à l'histoire, la mémoire, au côté impersonnel de la profession. Le style est le genre interprété et développé dans le contexte des activités du sujet. Le style est un « retravail » des attendus de l'activité dans le cours de l'action, qui prend en compte des éléments imprévus de la situation (Starck, 2009). Le professionnel se détache de manières traditionnelles (ou prescrites) d'agir pour en expérimenter de nouvelles. Le style est une affirmation subjective, une appropriation du genre, indissociable de l'efficacité de l'action (Clot, 1999 ; Clot, Faïta, Fernandez et Scheller, 2001). Le genre, s'observant peu, émerge à partir de l'analyse stylistique de l'action (Clot, 1999). Il est transpersonnel, il oriente l'action de l'individu par des obligations auxquelles il doit se tenir dans des relations interprofessionnelles et qui révèlent son appartenance à un groupe (Clot, 2002).

Les échanges exploratoires, m'amènent à formuler différents constats : d'une part, l'éducation inclusive est peu mise en évidence dans différents projets éducatifs et sociaux. On trouve surtout

---

[116] Le travail du groupe de recherche a abouti à l'édition de l'ouvrage : Verba Daniel. *Le métier d'Éducateur de Jeunes Enfants, Un certain regard sur l'enfant.* Paris : La découverte, 2014, 324 p. (Alternatives sociales)

[117] Feutry Jean Pierre. *Les interactions entre jeunes enfants : expérimentations dans les structures petite enfance.* Paris : Duval, 2017, 175p.

[118]Anne Marie Fontaine est psychologue, formatrice auprès des professionnels de la petite enfance et maître de conférences en psychologie du développement à l'université Paris X.

des notions « d'accessibilité généralisée », « d'accueil de tous » mais le terme « éducation inclusive » est peu utilisé à l'écrit. En revanche, on le retrouve dans les discours. D'autre part, cette pédagogie suscite énormément de questionnements éthiques chez les professionnels.
En voici quelques exemples :

> *Chacun peut-il se sentir reconnu au quotidien au sein de la structure ? L'éducation inclusive renforce-t-elle le pouvoir d'agir des différents acteurs ? Cela dynamise-t-il un processus de changement social ? Où cela multiplie-t-il les conflits de pouvoirs, de désirs, d'intérêts ? Si l'inclusion passe par la reconnaissance des besoins de chacun, comment les coordonner quand ils s'entrechoquent ?*

Les entretiens exploratoires ont permis de mettre en évidence, pour les EJE, des styles diversifiés pour inclure les enfants et les familles au sein des lieux d'accueil de la petite enfance. D'après Yves Clot (2007, p. 89) les professionnels disposent d'étonnantes ressources pour renouveler leur métier. Ces projets mobilisent des outils professionnels qui méritent d'être analysés et mis en valeur ou en question : mur des familles, travail du multilinguisme, aménagement d'un espace *snoezelen*[119], méthode des « chocs culturels », lectures d'ouvrages de littérature enfantine sur le thème de l'inclusion… Ils relèvent de la médiation éducative et la méthodologie de projet, inscrits dans le domaine de formation 2, « cœur de métier » des EJE : l'action éducative en direction du jeune enfant. L'éducation inclusive semble donc mobiliser les ressources professionnelles des EJE susceptibles de renouveler leur métier.

1.3.Des voyages d'étude pour décentrer la réflexion

Pour compléter cette exploration, il m'a semblé important d'aller voir ce qui se fait « ailleurs » en matière de petite enfance et d'éducation inclusive. L'idée majeure de cette démarche est qu'en se décentrant de son cadre de référence, on peut mieux le percevoir. C'est ce que mettent en évidence Florence Pirard, Xavier Goossens, Catherine Nuelens et Elodie Delaval en présentant les voyages d'études comme une manière d'effectuer de la recherche-action (2021 p. 219 -242). Ainsi, au cours de ma première année de thèse, j'ai effectué deux voyages d'étude :

[119] Ad Verhuel et Jan Hulsegge ont développé le concept « *snoezelen* » dans les années 70. Le terme Snoezelen est la contraction de *Snuffelen* (renifler, sentir) et de *Doezelen* (somnoler), qui peut se traduire comme la notion d'exploration sensorielle, de détente et de plaisir. Développée depuis longtemps dans le secteur du handicap, cette approche se développe dans de multiples secteurs à ce jour. Elle semble profitable à tous. Le *snoezelen* est une activité vécue dans un espace spécialement aménagé (généralement appelé espace snoezelen), éclairé d'une lumière tamisée, bercé d'une musique douce. L'espace Snoezelen a pour but de recréer une ambiance agréable et qui fait appel aux 5 sens. Pour les jeunes enfants, ces espaces sont particulièrement intéressants pour l'éveil sensoriel et le bien être des tout-petits.

- L'approche pédagogique de Pistoia en novembre 2016, organisé par Le Furet[120] et accompagné par la chercheure Sylvie Rayna : une semaine de formation qui a été financée par le CRFPE. Durant ce voyage d'étude j'ai pu questionner les éducatrices italiennes et observer des lieux d'accueil de la petite enfance en Toscane tout en partageant mes réflexions avec le groupe de voyageurs français, belges et suisses. Je me suis aperçue que l'inclusion culturelle des familles migrantes est présentée comme le défi majeur actuel par les coordinatrices de la ville de Pistoia. Dans le chapitre d'ouvrage que j'ai co-rédigé avec Nathalie Rharbi, nous mettons en évidence que « l'inclusion ne semble ni un souci, ni un problème, ni une question, elle se vit, elle se fait, c'est une évidence. » (Andrys et Rharbi, 2021, p.199). La question du handicap ne semble pas se poser, les enfants en situation de handicap font partie du système éducatif depuis de nombreuses années. Le projet « *In dialogo con i servizi educativi e la citta* » concerne l'éducation inclusive des familles migrantes et vise à ce que chacun puisse se débarrasser des stéréotypes, à reconnaître la valeur des différences sans que ces différences soient des obstacles. Laura Contini et Donatella Giovanini nous disent : « ce qui est important c'est de voir ce qui nous rend semblables ».

- L'accompagnement d'un voyage d'étude à Lausanne avec cent étudiants EJE, et en collaboration avec quatre collègues du CRFPE en avril 2017 a fait partie de mes missions en tant que cadre pédagogique au CRFPE. Au cours de ce voyage j'ai pu confronter mes représentations à celles des étudiants EJE, des éducatrices de l'enfance de Lausanne. J'ai pu percevoir que, pour les éducatrices de l'enfance Lausannoises rencontrées, les espaces petite enfance de Lausanne, ouverts sur la cité, facilitent l'inclusion sociale des enfants et des familles. C'est notamment le cas du centre de vie enfantine (CVE) de Valency et de la halte jeu de la Grenette. Le CVE de Valency est né d'un concept architectural qui a permis aux éducatrices de développer « une pédagogie d'ouverture » : les enfants, en s'appropriant l'espace fait de limites invisibles[121], profitent des coins, des niches, des inter-espaces, des salles, des niveaux,… et

[120] L'association « Le Furet – Petite Enfance et Diversité » est une association à but non lucratif qui se consacre depuis 20 ans à la promotion de la diversité et de l'égalité des chances dès la petite enfance. Depuis 1998, cette association travaille quotidiennement pour et avec les professionnel.le.s de la petite enfance autour des questions de pédagogies, santé, et pratiques des métiers dans la petite enfance. Pour plus d'informations, vous pouvez consulter le lien suivant : https://www.lefuret.org/l-association/

[121] J'ai visité le CVE de Valency avec un groupe d'étudiants EJE et échangé avec deux éducatrices de l'enfance : Tamara Airoldi et Isabelle Sanou. Voir à ce sujet le film "Limites invisibles", produit par la ville de Lausanne en 2006, pour comprendre ce concept de « limites invisibles » qui est le fruit de la rencontre entre l'architecture et l'éducation. Les éducateurs font un travail entre l'ouverture de l'espace et les limites sécuritaires et pédagogiques. Disponible sur : < https://www.dartfish.tv/Player?CR=p33203c27287m1186288 > (consulté le 27/05/21).

occupent l'ensemble du centre et plus largement le parc, le quartier, la ville. Les éducatrices me parlent des *limites invisibles* qu'elles travaillent quotidiennement avec les enfants et les familles. Comme Charles Gardou (2012) ou Serge Ramel (2017), elles envisagent la limite comme quelque chose qui n'est pas figé mais négociable, mouvant, adaptable. A la halte jeu de la Grenette nous avons rencontré Michèle Montet, éducatrice de l'enfance, qui mène un travail d'éducation inclusive avec les enfants et les familles ainsi que les personnes sans domicile fixe du quartier. L'éducatrice met en évidence le travail d'inclusion sociale et de développement durable réalisé au sein de cet espace, ce qui correspond au quatrième objectif de l'UNESCO : une société durable et inclusive.

Mon travail de thèse trouve donc échos à un niveau européen. J'ai pu me rendre compte, concrètement, de ce que représente l'éducation inclusive lorsque les deux systèmes éducatifs (ordinaire et spécialisé) fusionnent. Les éducatrices rencontrées ont essentiellement des questions qui tournent autour de l'inclusion sociale et de la diversité culturelle, très peu de questions concernent l'accueil des enfants en situation de handicap.

Ces voyages d'étude ont favorisé mes déplacements intellectuels, professionnels et émotionnels concernant ma question de recherche et m'ont confortée dans l'idée que la question de l'éducation inclusive se pose en France et, plus largement, en Europe pour les éducatrices du secteur de la petite enfance.

Cette enquête exploratoire m'a permis d'entrevoir différentes facettes liées à la question de recherche :
En quoi les lieux d'accueil de la petite enfance sont des environnements physiques et humains qui concourent à l'éducation inclusive ?

J'ai repéré trois acteurs à prendre en considération pour questionner l'éducation inclusive au sein des lieux d'accueil de la petite enfance : les jeunes enfants, les parents, les EJE. Les questions principales auxquelles je vais tenter de répondre sont les suivantes :

- Qu'est ce qui favorise l'inclusion des jeunes enfants au sein des lieux d'accueil de la petite enfance ?
- Qu'est ce qui concourt à l'inclusion des parents au sein des lieux d'accueil de la petite enfance ?

- En quoi l'activité des EJE peut-elle soutenir l'éducation inclusive ?

2. Une perspective compréhensive et collaborative.

Je souhaite comprendre ce qui se joue dans les situations éducatives qui se vivent au sein des EAJE autour de la question de l'inclusion pour les différents acteurs concernés : les jeunes enfants, les parents, les professionnelles de la petite enfance. Pour moi, il s'agit de comprendre pour questionner la complexité, cerner les difficultés et mettre en lumière les richesses. La perspective compréhensive me projette dans une méthodologie qualitative pour interpréter et expliquer à partir des données recueillies. Il me semble important de veiller à faciliter l'expression individuelle et collective, de faire preuve de souplesse pour m'adapter à la variété des situations rencontrées afin de les comprendre. Je privilégie une approche compréhensive qui combine des méthodes inductives : il s'agit de partir de l'expérience, de la parole et des pratiques des acteurs.

2.1. Une recherche collaborative menée avec les EJE

A niveau de la temporalité, le projet de recherche a été présenté aux EJE en septembre 2017, accepté par la hiérarchie en novembre 2017. A partir de janvier 2018 et jusque mars 2020, des réunions mensuelles avec les EJE ont été réalisées pour avancer progressivement, ensemble. Dans une dynamique de concertation, nous avons défini des rencontres régulières durant toute la durée de la recherche. Prendre le temps de co-construire une relation complémentaire m'est apparu incontournable tant d'un point de vue scientifique qu'éthique.

Actuellement, en ce qui concerne la petite enfance, les liens entre le monde de la recherche et celui de la pratique professionnelle existent, ils se multiplient. Cependant, ils ne sont pas organisés institutionnellement. Durant ces dernières années nous pouvons faire valoir des évolutions, en particulier des chercheurs(ses) qui réalisent des recherches dans le champ d'activité de la petite enfance en mobilisant la compétence des professionnels (par exemple : Sylvie Rayna, 2010, 2016 ; Anne-Marie Fontaine, 2009, 2011 ; Marie-Paule Thollon Behar, 2010). Professionnelle de la petite enfance depuis plus de 15 ans, j'ai pu faire le constat que les professionnels(les) sont rarement sollicités(es) pour participer eux-mêmes à une recherche. Il me semble intéressant de mener une recherche collaborative avec les EJE de lieux d'accueil de la petite enfance qui pointent l'inclusion au sein de leurs projets éducatifs et sociaux pour analyser les différentes activités inclusives. Mon travail de chercheur, s'inscrit, d'après moi,

dans une certaine cohérence avec la définition du travail social défini dans l'article 1 du Décret n° 2017-877 du 6 mai 2017 : « le travail social regroupe un ensemble de pratiques professionnelles qui s'inscrit dans un champ pluridisciplinaire et interdisciplinaire. Il s'appuie sur des principes éthiques et déontologiques, sur des savoirs universitaires en sciences sociales et humaines, sur les savoirs pratiques et théoriques des professionnels du travail social et les savoirs issus de l'expérience des personnes bénéficiant d'un accompagnement social, celles-ci étant associées à la construction des réponses à leurs besoins. Il se fonde sur la relation entre le professionnel du travail social et la personne accompagnée, dans le respect de la dignité de cette dernière. »

Il s'agit ici d'analyser la réalité de la vie quotidienne concernant l'éducation inclusive dès la petite enfance et d'élaborer des propositions de changement opérationnelles, comme le propose Marie Paule Thollon Behar (2010). Une équipe de professionnels de la petite enfance pourrait ainsi innover, renforcer sa motivation, faire face aux changements nécessaires dans le souci d'un mieux-être des enfants, d'un mieux-vivre des professionnels et des parents ? C'est l'idée que soutient Yves Clot, pour lui, « il s'agit, en clinique de l'activité, de faire travailler nos interlocuteurs pour « soigner » le travail, afin que l'organisation saisisse sur le vif qu'ils sont des êtres humains toujours responsables de ce qu'ils font, ce qui ne peut être mis en évidence qu'à condition de faire avec eux quelque chose d'autre que ce qu'ils font d'habitude, qu'à condition de rendre transformable ce qu'ils font d'habitude »[122]. Ma recherche s'inscrit ainsi dans une perspective collaborative.

Les enquêtes collaboratives permettent des transformations/améliorations des pratiques, des formations professionnelles, des productions de connaissances relatives au travail et à la formation professionnelle (Durand, 2008). Cette façon d'envisager la démarche de recherche s'est développée au Québec dans le milieu enseignant. C'est dans cette perspective que j'ai envisagé une recherche concernant l'éducation inclusive en petite enfance. Cette démarche collaborative permet de rapprocher les préoccupations des chercheurs de celles des praticiens et ainsi ouvrir de nouveaux questionnements. Nadine Bednarz (2013, p.33), professeure à l'université du Québec à Montréal, définit simplement cette conception de la recherche : « La recherche en action par ceux et celles qui la font ». Chacun, de sa place, quelle que soit la

[122] p. 169. Yves Clot (2006). Clinique du travail et clinique de l'activité. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 1,(1), p. 165-177. Disponible sur : <. http://www.cairn.info/revue-nouvelle-revue-de-psychosociologie-2006-1-page-165.html > (consulté le 27/09/17)

fonction occupée, pourra se former et contribuer à la recherche dans un esprit de coopération et non dans le respect d'une logique hiérarchique préétablie. Les EJE ont été les partenaires « avec » qui j'ai posé un regard complice et réflexif sur la pratique. La recherche collaborative s'inscrit dans le mouvement constructiviste, du « praticien réflexif » conçu comme le « partenaire averti » qui contribue, avec le chercheur, dans une réflexivité conjointe, au développement de la pratique.

2.2.Recherche collaborative, recherche action, … Chercher « avec »

John Dewey (1920) et Gérard Mendel (1998) défendent l'idée que les recherches collaboratives sont une « révolution », dans le sens où elles rompent avec le modèle académique dominant. Ils pointent une rupture avec la logique et les pratiques majoritaires d'une société. On retrouve cette idée de rupture par rapport à la « connaissance ordinaire » avec les travaux de Jean François Marcel (1999, p. 96) qui propose une démarche de recherche-formation confrontant les chercheurs aux acteurs des pratiques sociales qu'ils étudient. Cette démarche s'appuie sur des références constructivistes. « Le chercheur, grâce aux méthodologies de la recherche, va co-construire avec les formés une nouvelle théorisation des pratiques » (p. 97). La posture du chercheur est claire : « le chercheur est expert en méthodologie de la recherche, il n'est pas expert en éducation » (p. 98). C'est dans cette optique de co-construction complémentaire que j'ai orienté mon travail.

Si je me réfère à la conception de la recherche-action selon Gilles Monceau, je peux également situer cette recherche collaborative du côté de la recherche-action. Gilles Monceau propose de distinguer trois pôles de la recherche-action : l'ingénierie, la réflexivité et la production scientifique.

-L'ingénierie est une « démarche experte de traitement des problèmes sociaux/transformation/changement ». « La visée est celle d'une transformation de la réalité. L'association des acteurs concernés est d'autant plus indispensable que ceux-ci sont considérés comme détenant une partie de la solution » (Monceau, 2015, p. 27). La visée est ainsi la transformation de la réalité et les acteurs sont perçus comme des agents de changement.

-La réflexivité « collective » « [vise] prioritairement l'analyse sans préjuger des transformations qui pourraient éventuellement en résulter » (ibid. p. 27). Pour certains auteurs, « la mise en réflexivité génère alors un effet de formation » (ibid. p. 28). La visée est ici de développer une réflexivité collective en donnant de la place à l'analyse. Le changement n'est pas central. Ce

qui est prioritaire est de créer un espace de réflexivité qui permet aux professionnels de faire un pas de côté. Le chercheur a un rôle de médiateur pour faire circuler les savoirs, échanger à propos de ces pratiques,…

-La production scientifique, où la principale visée est de produire une connaissance. Cela peut susciter la crainte des professionnels, alors que cela peut sembler aller de soi. Pour Gilles Monceau, « cette dimension scientifique de la recherche-action se heurte à une double résistance : celle du terrain et celle de la cité scientifique » (ibid. p. 28)

Comme le réseau international francophone « Recherche avec »[123], je souhaite développer une recherche qui associe directement les personnes concernées. La prise en compte de l'expérience des personnes dans la mise en place de pratiques qui les touchent et les concernent me semble intéressante. Ces visées de compréhension dans la « recherche avec » impliquent des visées de démocratisation de la production du savoir. Cette démocratisation est également liée au fait de construire la recherche en fonction d'intérêts communs de compréhension et de transformation, élaborés et partagés entre les chercheurs et les participants. Dès la phase exploratoire, j'ai pu être en lien avec des EJE pour m'assurer que ma recherche était en lien avec les préoccupations des professionnels. Il s'agit ici de comprendre ensemble une réalité et, éventuellement, de la transformer ensemble à travers un processus de « recherche avec » (Bibeau, 2010). Ainsi, si les professionnels en viennent à comprendre leurs situations de travail et, possiblement, les modifier, cela est une forme de développement professionnel. Barbier, Chaix et Demailly envisagent le développement professionnel comme « un processus de transformation individuelle et collective des compétences et des composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles » (1994, p. 7). La recherche collaborative est vue comme une façon d'encourager les professionnels à mettre en cause leur pratique et à la revisiter, à se mobiliser autour des problèmes qu'ils partagent. Dans une recherche collaborative, il y a une réciprocité dans la relation chercheurs-participants dans la mesure où la « recherche avec » devient, pour tous, une occasion d'apprentissage, de conscientisation et de transformation. Par ailleurs, la relation fondée sur la confiance et la reconnaissance engage le chercheur dans une responsabilité éthique des effets des conclusions de la recherche sur la vie des participants. Par souci de ces effets, et dans une démarche interactionniste (Bedin & Broussal, 2015), j'ai associé les EJE à l'analyse des résultats de la recherche. Les collaborations efficientes passent par une qualité relationnelle construite sur la

[123] Gilles Monceau et Marguerite Soulière, Mener la recherche avec les sujets concernés : comment et pour quels résultats ? *Éducation et socialisation*. Disponible sur: < https://edso.revues.org/2525> (consulté le 26/09/17)

confiance et le respect mutuel. Cela nécessite de clarifier la dimension éthique qui sous-tend toute recherche collaborative et d'être en capacité de revenir sur les formes et les enjeux d'une contractualisation porteuse de sens pour chacun des protagonistes[124] (Perez-Roux, 2017). Ainsi, je me suis inscrite dans la « recherche avec » les EJE concernant l'éducation inclusive des jeunes enfants au sein des lieux d'accueil de la petite enfance.

Pour Vinatier et Morissette (2015, p.143) les recherches collaboratives « vont engager un modèle de recherche dans le cadre duquel les rapports entre chercheurs et professionnels rendent possible la fécondation réciproque des savoirs issus de l'expérience et des savoirs issus de la recherche ». Les recherches collaboratives insistent sur le « rapprochement » nécessaire entre chercheurs universitaires et praticiens. Derrière l'idée de « rapprochement », il y a ce constat d'éloignement entre la recherche et la pratique, constat largement dénoncé dans plus d'une profession (Schön, 1983, 1987; Paquet, Gilles, Navarre, Gélinier, Montcel et Vimont, 1991; Saint-Arnaud, 1992; Curry et Wergin, 1993) et qui s'exprime le plus souvent en éducation comme un fossé à combler entre théorie et pratique, entre savoirs savants et savoirs d'action (Shulman, 1986; Van der Maren, 1996; Barbier, 1994). Ces deux aspects - formation et recherche - sont au fondement de la recherche collaborative.
Les professionnels de l'éducation sont confrontés à des changement, ici dans le cadre de l'éducation inclusive dès la petite enfance, et la recherche collaborative peut être une forme d'accompagnement (Broussal, Ponté & Bedin, 2015). L'accompagnement joue rôle important dans les recherches collaboratives (Bruno Bourrassa, France Picard, Yann Le Bossé et Geneviève Fournier, 2017, p. 60-73), il s'est opéré lors des sessions de travail en groupe durant plus d'un an avec une régularité mensuelle. Nous avons pu faire l'expérience de la complexité de ce travail : pour moi, qui agit seule et qui tente de comprendre ces réalités « à distance », et pour les éducatrices, pour qui les contingences de la recherche rencontrent les contraintes de leurs réalités professionnelles. Il nous a fallu des temps de familiarisation, d'explicitation, de négociation, de précision, de production, … etc. Des efforts soutenus de part et d'autre ont été réalisés pour que la collaboration puisse être maintenue sur le long terme, conjuguant différentes réalités et différents temps : ceux de la recherche et de l'activité professionnelle. En tant que chercheure, j'ai pris différentes précautions tout au long de la recherche :

[124] Thérèse Perez-Roux. *Une forme de recherche collaborative impulsée par les praticiens : enjeux, démarche, déplacement(s) des acteurs.* Éducation et socialisation. 2017, consulté le 28 septembre 2017. Disponible sur < http://edso.revues.org/2494 ; DOI : 10.4000/edso.2494 >

- J’ai proposé aux éducatrices cette recherche en m’assurant que cette démarche était volontaire. Il me semblait important que les participants aient une réelle motivation.
- J’ai pris le temps de m’assurer que le temps consacré à la recherche ferait partie du temps de travail des éducatrices.
- Les objectifs de la recherche ont été clairement explicités afin qu’il y ait une entente commune sur le sujet de la recherche. Les éducatrices ont adhéré au projet parce que mes objectifs de recherche rejoignaient leurs préoccupations professionnelles.
- Durant les différentes étapes de la recherche ma posture d’accompagnatrice a été centrée sur la facilitation de la parole, l’aide à expliciter les situations de travail et à revisiter sa pratique avec les regards des autres.
- Accompagner c’est aussi « se regarder accompagner ». Maela Paul (2009, p.22) écrit qu’: « accompagner demande d’être là, avec l’autre certes, mais aussi, dans le même temps, avec soi-même ». Cette vigilance s’est exercée en cours d’action, mais aussi en rédigeant un journal réflexif que j’ai tenu tout au long de mon travail.

2.3. Croiser différentes méthodes de recherche pour concevoir une approche « mosaïque » de l’éducation inclusive.

Les difficultés à propos des recherches portant sur les jeunes enfants sont très proches de celles auxquelles on est généralement confronté dans les sciences sociales. Il parait plus raisonnable de parler de « vraisemblance » que de « preuves » (Dubet, 1994) car la complexité de l’expérience sociale est telle qu’aucune rationalité unique ne peut en rendre compte. Il s’agit toujours simultanément d’expliquer et de comprendre.
La combinaison de méthodes complémentaires peut s’avérer très utile. C’est le cas de l’observation et de l’entretien. Les techniques croisées ont une utilité autant pour faire face au problème de validité à accorder aux données recueillies que pour se donner le temps d’une relation de confiance.

Ainsi, j’ai croisé différentes méthodes de recherche pour ce travail : L’observation des jeunes enfants en EJE, des entretiens compréhensifs de parents et des ateliers d’écriture et d’échange sur l’activité avec des EJE.
EJE et cadre pédagogique en petite enfance, il s’agit pour moi de « faire avec » les différents acteurs pour comprendre et analyser les différents enjeux.

Durant cette recherche collaborative, ces trois outils de recherche ont été mobilisés. Ils me permettent d'avoir une approche « mosaïque » (Gardou, 2006, 2012 ; Clarck, 2017) de l'éducation inclusive dès la petite enfance dans trois lieux d'accueil de la petite enfance : un multi accueil, un Relais petite enfance (RPE) et une ludothèque.

L'observation des jeunes enfants permet de se centrer sur les comportements des enfants pour percevoir ce qui contribue ou non à leur inclusion au sein des lieux d'accueil de la petite enfance.

Les entretiens compréhensifs avec les parents, experts de leur(s) enfant(s), ont pour objectif de comprendre le vécu des parents, ce qui contribue ou non à leur inclusion au sein des espaces collectifs.

Les ateliers d'écriture et d'échanges sur l'activité permettent d'accéder au réel de l'activité des EJE dans différents lieux d'accueil de la petite enfance, concernant l'éducation inclusive des jeunes enfants et de leurs parents.

Il me semble intéressant maintenant de présenter le terrain sur lequel s'implante la recherche collaborative, les praticiens-chercheurs avec qui j'ai cherché à répondre à la question : en quoi les lieux d'accueil de la petite enfance sont des environnements physiques et humains qui concourent à l'éducation inclusive ?

3. Présentation du terrain de recherche avec lequel je collabore : un espace petite enfance et famille qui regroupe un multi accueil, une ludothèque et un RAM

Mon expérience professionnelle de plus de quinze ans dans le secteur de la petite enfance m'a permis de repérer un lieu d'accueil de la petite enfance particulièrement intéressant pour cette recherche : un « *espace petite enfance et famille* ».

Ce lieu regroupe 3 structures différentes : un RAM (Relai d'Assistant(e)s Maternel(le)s- plus récemment nommé RPE : Relais petite enfance), une ludothèque et un multi accueil[125] (qui fait partie du dispositif expérimental des crèches à visée d'insertion professionnelle) rassemblés au sein d'un même espace. L'analyse de contenu des projets de chaque structure permet d'établir que chacune de ces structures place l'éducation inclusive au cœur de son projet d'établissement. Le discours affiché de cet « *espace petite enfance et famille* » est de s'inscrire dans l'éducation inclusive de tous les enfants et de toutes les familles au quotidien : accueil d'une grande

[125] Ainsi j'utilise dans cet écrit les termes de crèche à Visée d'Insertion Professionnelle (VIP) ou de multi accueil pour nommer cette structure.

diversité de familles, partenariats variés, réponses à des besoins différents de familles diversifiées du fait des missions différentes des lieux d'accueil. Par ailleurs, deux salles sont à disposition des 3 structures ainsi que des partenaires de l'action sociale du territoire : une salle *snoezelen* et un bureau. Un travail avec le pôle ressources « gamins exceptionnels »[126] est à l'œuvre pour la formation des équipes et le prêt de malles pédagogique.

La perspective collaborative avec plusieurs EJE d'un espace nouveau apparaît intéressante pour les professionnels d'une part et pour la recherche que j'ai menée d'autre part. Six EJE exercent au sein de cet espace, cela a permis de questionner les concepts de genre et de style professionnel (Clot, 2000) au regard de leur travail concernant l'éducation inclusive. Mon enquête exploratoire m'a amenée à penser que les EJE jouait le rôle de « clef de voûte » de l'éducation inclusive. L'enquête m'a permis de questionner cette hypothèse. Intéressons-nous maintenant à l'implantation géographique du lieu d'accueil de jeunes enfants qui a constitué le terrain de l'enquête.

3.1. Implantation géographique : une politique de la ville inclusive

« L'espace petite enfance et famille » est situé dans une ville qui rassemble une grande mixité sociale et culturelle du Nord Pas de Calais. Au 1er janvier 2014, la ville compte 32 238 habitants (source INSEE) soit une densité de 2 605 habitants au km². La ville a décroché en 2007 la Marianne d'Or pour la démocratie participative et en 2009 la Marianne d'Or pour l'environnement. La ville place la solidarité au cœur des politiques publiques et pointe la solidarité comme une valeur qui serait héritée du monde minier. Cette solidarité a irrigué le tissu social par le biais d'une multitude d'associations – plus de 200- qui traduisent dans le domaine de la vie privée une cohésion que l'on trouve rarement dans la société contemporaine Ces associations interviennent dans de multiples domaines : loisirs, aide alimentaire, aide vestimentaire, fraternité, solidarité, festivités culturels et culturels… La ville compte trois pôles

[126] « Gamins exceptionnels, *écrivons ensemble l'inclusion »* est un pôle ressource dont les missions se divisent en 6 axes qui concourent à résoudre les problèmes soulevés par le diagnostic :
-Permettre l'augmentation du nombre d'enfants en situation de handicap accueillis dans les structures de droit commun sur le territoire
-Développer un réseau fort, efficace et une dynamique partenariale entre les acteurs de la petite enfance, de la jeunesse et du handicap
-Faire ressortir les complémentarités de l'action du milieu ordinaire et de celle du milieu spécialisé
-Sensibiliser les structures, leur personnel mais aussi le grand public à la thématique du handicap en levent les freins existants.
-Permettre aux familles de faire valoir les droits de leurs enfants et d'oser passer la porte des structures de droit commun.
-Informer tous les publics des dispositifs et initiatives existantes sur le département autour du handicap

majeurs volontairement décentralisés de façon à encourager la solidarité au cœur des quartiers. La cohésion sociale est présentée comme un « trésor » par la municipalité. La ville met également en évidence la solidarité des citoyens et a obtenu le label européen « Ville conviviale, ville solidaire » le 10 décembre 2014. La politique de la ville s'oriente ainsi clairement en direction de l'inclusion dès la petite enfance. « *L'espace petite enfance et famille* » est constitué de 3 lieux d'accueil de la petite enfance : un multi accueil qui fait partie du dispositif expérimental des crèches à vocation d'insertion professionnelle, un RAM et une ludothèque. Les préconisations inclusives et les discours affichés sont donc multiples et en faveur d'une éducation inclusive dès la petite enfance.

3.2. Le Relais Petite Enfance, sensibiliser les assistantes maternelles à l'inclusion des jeunes enfants

Le Relais Petite Enfance[127] (RPE) ou Relais Assistantes Maternelles (RAM) est un lieu d'animation, de socialisation et d'information à destination des Assistantes Maternelles et des enfants de trois communes et intercommunalités de la région Hauts de France. Créés à l'initiative des caisses d'allocations familiales (CAF), les RPE constituent un exemple d'espace professionnel pour les professionnels de la petite enfance, et notamment pour les EJE, animateurs majoritaires de ces nouvelles structures d'information et de médiation, qui ont pour mission d'organiser et d'améliorer l'accueil des enfants aux domiciles des assistant(e)s maternel(le)s. Les grandes lignes de la politique enfance est jeunesse sur le territoire sont reprises dans le projet de fonctionnement du RPE : offrir des réponses en matière de besoin d'accueil, sans discrimination, orienter et accompagner toutes les familles, favoriser l'éveil social des jeunes enfants.

Le RPE a une mission d'information en direction des parents et des professionnels de la petite enfance. Le RPE a également pour mission d'offrir un cadre de rencontres et d'échanges des pratiques professionnelles. Le RPE est pour l'enfant un lieu de vie et d'animation. Il offre aux assistantes maternelles la possibilité de se rencontrer, d'échanger leurs expériences et d'obtenir des informations sur le statut, l'agrément, les droits et les devoirs relatifs à leur activité. Le RPE permet d'améliorer l'accueil des jeunes enfants à domicile. Il vise autant l'inclusion des enfants, que des assistants maternels, que des parents.

[127] L 'appellation *Relais assistants maternels* en *Relais petite enfance* a été modifié au cours de la thèse. Dans le document on peut retrouver les deux formulations sans distinction. Cela est le reflet du terrain, les professionnels et les parents utilisant les deux appellations.

3.3. La ludothèque, inclure les jeunes enfants et les familles par le jeu

La ludothèque a été inaugurée en 2015, c'est un espace créé pour permettre une accessibilité généralisée du jeu dès la petite enfance. C'est un espace d'accueil de tous pour des jeux de détente, de partage et de découverte.
La ludothèque relève d'une mission de Service Public et de Protection de l'Enfance et inscrit son action dans le respect de la convention des droits de l'enfant, de la charte européenne des droits de l'enfant et de la charte des droits et libertés.

Les objectifs principaux de la ludothèque sont définis dans le projet éducatif de la structure :
Objectif principal : Favoriser l'inclusion des enfants et des familles en leur donnant les mêmes chances de s'épanouir par le jeu :
Objectifs précis :

- Donner accès aux familles à des jeux et jouets diversifiés (sur place, en prêt ou en animation)
- Concourir à la socialisation et à l'éveil culturel des enfants par des jeux partagés entre enfants et entre adultes et enfants.
- Soutenir la parentalité par des temps de partage et d'échange autour du jeu (enfants/parents/professionnels).

Au travers ces différents objectifs, la ludothèque se définit comme une structure à vocation sociale, éducative et culturelle.

Pour répondre à ces différents objectifs, des moyens diversifiés sont proposés :
-Des temps de jeu libre, au sein de différents espaces sont proposés avec différents types de jeux : jeux d'exercices (éveil, manipulation, motricité), jeux symboliques (rôle, mise en scène, représentation), jeux de règles (société, adresse, hasard).
-D'autre part, une possibilité de prêt de jeux diversifiés est proposée (1 à 3 jeux par famille pour 3 semaines).
-A cela s'ajoute que des temps d'animation autour du jeu sont proposés. Les propositions découlent de l'observation des jeunes enfants et de leur famille.

La ludothèque a établi de nombreux partenariats et s'adresse ainsi à un public diversifié : familles (au sens élargi), groupes, établissement d'accueil de jeunes enfants, Institut Médico Educatif (IME), Service d'Education et de Soins à Domicile (SESSD), Centre d'Action

Médicosocial Précoce (CAMSP), … pour des activités diversifiées : jouer sur place, emprunter des jeux et/ou participer à des ateliers ludiques.
Une attention à l'éducation égalitaire à travers les propositions de jeu est portée au sein de la ludothèque.

3.4. Le multi accueil ou crèche VIP, l'inclusion d'une diversité de familles dès la petite enfance

Le *multi accueil* est un lieu de socialisation et d'éveil pour les jeunes enfants. Un accueil régulier ou occasionnel peut être réservé selon la demande des familles. La structure est ouverte du lundi au vendredi de 7h45 à 18h15 (Fermeture annuelle les quatre premières semaines de vacances estivales et entre Noël et Nouvel An).
D'une capacité d'accueil de 20 enfants, âgés de 2 mois 1/2 à 3 ans, le multi accueil offre des espaces de vie adaptés à l'âge des tout-petits. Six places sur les vingt sont réservées au dispositif de « crèche à vocation d'insertion professionnelle ». Le multi accueil[128] fait partie du dispositif expérimental des crèches à vocation d'insertion professionnelle (VIP) depuis janvier 2017. Le plan pluri annuel contre la pauvreté et pour l'inclusion sociale, adopté le 21 janvier 2013, sa feuille de route pour la période 2015-2017 et le plan « prévenir, aider, accompagner : nouvelles solutions face au chômage de longue durée » rendu public le 9 février 2015, prévoyaient de soutenir la création de crèche à vocation d'insertion professionnelle dans les quartiers défavorisés en lien avec pôle emploi et les conseils départementaux. Pour ce multi accueil, c'est un financement CAF et ville. En 2017 et en 2018, 60 % des familles accueillies au sein du multi accueil vivent sous le seuil de pauvreté. Le dispositif des crèches à vocation d'insertion professionnelle a une double mission :
-accueillir en crèche les jeunes enfants (0-3 ans) de parents en situation de recherche d'emploi.
-accompagner vers l'emploi ou la formation professionnelle les parents bénéficiaires en vue de leur intégration durable sur le marché du travail.
Le dispositif concourt au développement de l'égalité entre les femmes et les hommes en favorisant l'emploi des femmes, tout particulièrement lorsqu'elles sont cheffes de familles monoparentales et dans une situation de précarité sociale.

[128] Le multi accueil faisant partie du dispositif crèche VIP, les deux appellations peuvent être utilisées pour nommer cette structure tout au long de la thèse. Les professionnelles utilisent davantage le terme multi accueil, les parents utilisent l'appellation de crèche.

Le dispositif des crèche VIP est apparu suite au constat suivant : malgré les volontés affichées d'un accueil de tous, les lieux d'accueil de la petite enfance sont aujourd'hui majoritairement utilisés par les familles intégrées sur le marché du travail et socio-culturellement favorisées, peu par les autres familles qui sont en situation plus précaire. Ce sont l'inclusion professionnelle et sociale des parents ainsi que l'inclusion sociale des jeunes enfants au sein d'un lieu d'accueil collectif qui sont visées.

Les crèches VIP s'adressent aussi aux parents de jeunes enfants soumis à des horaires de travail en décalé. Ces crèches proposent des plages horaires plus larges. Elles ont été créées suite à différents constats : le rapport du Conseil de l'emploi, des revenus et de la cohésion sociale (CERC) publié en 2004, selon lequel seuls 3 % des enfants issus des familles bénéficiaires d'un minimum social sont gardés en crèche. Malgré le quota de 10% de places réservées aux bénéficiaires des minimas sociaux instauré en 2013 et conforté par le Plan pauvreté 2015-2017, les demandeurs d'emploi peinent à obtenir une place en crèche, et plus particulièrement les familles monoparentales, leur rendant difficile l'accès à un entretien d'embauche, à une formation professionnelle ou à une période d'essai. Lors d'un entretien exploratoire, Catherine, la directrice de la crèche, EJE, met en évidence que « l'inclusion d'une diversité de jeunes enfants est profitable à tous ». Ainsi la crèche s'inscrit depuis longtemps dans les orientations de la stratégie nationale de prévention et de lutte contre la pauvreté, présentée le 13 septembre 2018 par Emmanuel Macron qui fait de "L'égalité des chances dès les premiers pas" son premier engagement. C'est également en cohérence avec ce que préconise le Rapport adopté le 5 juin 2018 par le Haut Conseil de la famille, de l'enfance et de l'âge (HCFEA), qui appelle à « une politique volontariste de lutte contre la pauvreté et soumet des pistes". Parmi les propositions réalisées figure : « Favoriser l'accès aux modes d'accueil de la petite enfance ».

3.5. Les EJE : entre unité et diversité

Les données qui suivent sont présentées en accord avec les EJE avec qui j'ai collaboré pour cette thèse. Pour des raisons de reconnaissance de leur travail sans toutefois trop se dévoiler, elles ont souhaité que l'usage de leurs prénoms soit retenu.

3.5.1. Les EJE du RPE

Mylène, 34 ans, EJE, diplômée en décembre 2006. Mylène a travaillé 50% en RAM et 50% en crèche de 2007 à 2012 puis 100% en RAM depuis mars 2012. Le titre de son poste est : animatrice de RAM. Elle travaille sur plusieurs communes.

Annick, 58 ans, EJE, diplômée en juin 1981. Annick a travaillé vingt ans au sein d'une crèche collective de 60 places et travaille depuis seize ans au sein du RAM. Le titre de son poste : animatrice, responsable du RAM. C'est à elle que revient la gestion administrative et budgétaire du RAM ainsi que le suivi, l'élaboration, la coordination des différents projets.

Dans leurs fiches de poste, ces EJE ont trois missions communes clairement définies :

- Accompagner les familles à la recherche d'un mode d'accueil et dans le rôle d'employeur en particulier.
- Accompagner les professionnels de l'accueil à domicile.
- Accueillir les enfants de 0 à 6 ans accompagnés de leur assistant maternel ou de leur parent en offrant un espace d'éveil, de socialisation.

Les EJE du Relais se sont formées à l'approche *Snoezelen* (définie dans le chapitre 1) pour rendre cet espace accessible à tous. Les EJE ont pu, au cours de leur expérience, accompagner des assistantes maternelles dans l'accueil d'une grande diversité de jeunes enfants, de familles et de professionnels de l'accueil à domicile.

3.5.2. L'éducatrice de la ludothèque

Caroline, 44 ans. D'abord animatrice en CLSH de 1991 à 1992, elle devient gérante d'une boulangerie-pâtisserie de 1995 à 2001. En 2005, elle obtient son diplôme d'éducatrice en Belgique. Caroline a travaillé en tant qu'assistante socio-éducative en AEMO (Aide Educative en Milieu Ouvert) administrative et judiciaire auprès d'enfants de 0 à 18 ans et de leurs familles de 2005 à 2014. Après un diplôme de ludothécaire obtenu en 2015, elle devient responsable de la ludothèque qui ouvre ses portes en octobre 2015.

Au sein de la ludothèque, la fonction de Caroline est définie de la façon suivante : favoriser la relation et les échanges entre parents, parents-enfants et entre enfants. Elle concoure à l'éducation des enfants par le jeu. Elle a pour objectif de conforter et soutenir les parents dans l'exercice de leur fonction parentale à travers le jeu.

3.5.3. Les EJE de la crèche

Catherine, 50 ans, EJE diplômée en 1986. D'abord responsable d'un baby club dans une station de ski, Catherine a ensuite été EJE au sein d'une crèche de cent cinquante berceaux en région parisienne. En décembre 1986, elle occupe un poste de coordinatrice petite enfance, financé par la ville et la CAF, elle a alors un mi-temps en halte-garderie et un mi-temps en accueil périscolaire. Elle participe à la formation des animateurs BAFA de la ville pour l'accompagnement des jeunes enfants de 2 à 6 ans. En 1988 elle prend la direction du centre de loisirs et développe le travail partenarial avec la PMI, la CAF, les élus, les services de l'éducation nationale, … En 1990, suite à sa participation au projet de création d'une nouvelle halte-garderie de dix-huit places, elle en prend la direction et développe des projets communs entre les structures petite enfance de la ville. En 2015, elle devient coordinatrice de « l'espace petite enfance et famille » en plus d'assurer la coordination du multi accueil.

Marine, 27 ans, EJE diplômée en juillet 2014. D'août a décembre 2014 elle a occupé un poste d'EJE en multi accueil puis en janvier 2015, Marine a intégré l'espace petite enfance et famille à mi-temps à la ludothèque et à mi-temps au multi accueil. En janvier 2017, Marine a intégré à 100% le multi accueil en tant qu'EJE, directrice adjointe jusqu'à aujourd'hui.
Ses missions :
- accueillir et accompagner les jeunes enfants et leur famille.
- coordonner et organiser la vie du groupe d'enfants en salle de jeux avec l'équipe.
- suppléer de la directrice au niveau des tâches administratives (inscription des familles ; pointage et facturation).

Fiona, 24 ans EJE, diplômée en juillet 2017, elle travaille au multi accueil depuis septembre 2017, elle est référente du dispositif « crèche à vocation d'insertion professionnelle » (VIP). Accompagnée par la directrice, elle est l'intermédiaire entre Pole emploi, et/ou la mission locale pour l'accueil des parents s'inscrivant dans un projet d'insertion professionnelle. Un suivi est mis en place pour répondre au plus juste aux attentes des différents acteurs : parents, professionnelles du multi accueil et pôle emploi ou la mission locale, tout en veillant au bien-être des enfants. Plusieurs missions lui sont confiées :
-accueillir et accompagner les enfants dans leur singularité.
-favoriser le développement intellectuel, moteur, psychologique, affectif et social de chaque enfant.

-faciliter la séparation, l'autonomie et la socialisation.
-soutenir les familles dans leur parentalité.
-effectuer un suivi régulier avec chaque famille du dispositif VIP que ce soit sur le plan professionnel ou sur le plan éducatif.
-établir une relation de confiance avec l'enfant et la famille.

Les misions des trois EJE travaillant au sein du multi accueil sont définies de la manière suivante dans le projet d'établissement (p. 8) : « l'EJE est un travailleur social dont la spécificité est d'intervenir prioritairement auprès d'enfants de 0 à 7 ans. Elle favorise le développement et l'épanouissement des jeunes enfants lorsqu'ils se trouvent hors de leur famille pour un temps plus ou moins long. Elle est le « manager » d'une équipe et elle soutient les parents dans leurs rôle éducatif »

Une certaine homogénéité se dégage : elles sont toutes des femmes[129] et occupent toutes des fonctions d'éducatrices de jeunes enfants auprès de jeunes enfants et de familles. Les compétences « cœur de métier » qui les relient sont les quatre compétences spécifiques au métier d'EJE, étudiées au cours des trois années de formation : l'accueil et l'accompagnement du jeune enfant et de sa famille, l'action éducative en direction du jeune enfant, la communication professionnelle et la dynamique institutionnelle, interinstitutionnelle et partenariale. Elles se situent donc toutes entre différents acteurs : les jeunes enfants, leurs parents, l'équipe et les partenaires. Toutefois, de par leurs parcours, leurs âges, leurs fonctions, leur lieu d'exercice, … des différences viennent enrichir leur collaboration : on peut déceler une « fibre sociale » dans l'expérience professionnelle de Caroline et Fiona, un intérêt pour le travail partenarial pour Catherine, une attention aux adultes qui gravitent autour des enfants pour Mylène et Annick. Catherine, Annick, Caroline et Marine ont toutes les quatre des postes à responsabilités[130] au sein des lieux d'accueil dans lesquels elles exercent.

[129] Selon la Direction de la Recherche des Etudes de l'Évaluation et des Statistiques (DREES), février 2014, parmi les EJE diplômées en 2012, 3,9% sont des hommes. On retrouve donc cette donnée « genrée » pour la recherche ici menée. Quand je m'exprime à propos des professionnels de la petite enfance en général j'utilise le masculin en accord avec la règle grammaticale de la langue française, quand je parle des EJE avec qui j'ai collaboré j'utilise le féminin par souci de représentativité. Je n'ai pas utilisé l'écriture inclusive pour faciliter la lecture.
[130] La responsabilité des professionnels est toujours engagée dans les métiers relationnels au vue de la vulnérabilité des jeunes enfants. Je parle ici des postes de direction ou ajointe de direction et de responsable de structure.

Conclusion partielle

La phase exploratoire de cette recherche a été nourrie de tâtonnements, de voyages d'étude, d'expérience, de recherches scientifiques, … Ainsi, j'ai pu progressivement modifier ma posture et dessiner les contours de cette recherche compréhensive et collaborative avec six EJE qui exercent au sein d'une ludothèque, d'un RPE et d'un multi accueil.

En « cherchant avec » des EJE, j'ai pu prendre en compte l'expérience de terrain des professionnelles qui vivent le changement de paradigme qu'est l'éducation inclusive, questionner les concepts de genre et de style professionnel (Clot, 2000) au regard de leur travail concernant l'éducation inclusive.

La recherche collaborative se décline autour de trois méthodologies qui se complètent les unes les autres : *l'observation-projet* des jeunes enfants, des entretiens compréhensifs avec les parents, des ateliers d'écriture et d'échange sur l'activité avec des EJE. Croiser ces différentes méthodes de recherche a pour objectif de concevoir une approche « mosaïque » de l'éducation inclusive.

Je vous présente ci-après « l'observation-projet », une méthodologie qui place l'enfant au cœur de la recherche et qui a été imaginée par Anne Marie Fontaine (2009, 2011).

II. L'observation-projet, une démarche collaborative qui place l'enfant au centre de la recherche.

1. Présentation de la démarche d'« observation-projet »

1.1. Le choix d'une méthode collaborative : l'observation-projet

Comme évoqué dans ce travail, les jeunes enfants sont au cœur de mon questionnement : *En quoi l'activité des EJE concourt à l'éducation inclusive des jeunes enfants dans des lieux d'accueil de la petite enfance ?* Il m'a donc fallu réfléchir à une méthode de recherche pertinente pour recueillir des données concernant l'éducation inclusive des jeunes enfants au sein d'espaces collectifs. Je vais relater maintenant les étapes qui m'ont amenée à un choix méthodologique.

L'approche « mosaïque » a retenu mon attention car elle fait des enfants les parties prenantes les plus importantes dans l'accueil et l'éducation de la petite enfance (Alison Clark, 2017, p. 39). Cette approche permet de s'ajuster aux modes de communication préférés des enfants (observation, photographie, vidéo, dessin, visite guidée, conversation …). L'approche mosaïque réunit observations, entretiens et outils participatifs pour co-construire avec les enfants une image composite ou mosaïque de leur vie. Elle peut être enrichie par l'interprétation des enfants concernant les données récoltées : demander à des enfants de commenter une vidéo, un dessin, une interaction leur permet d'informer l'interprétation des données (Einarsdottir, 2017, p. 45). Cette approche m'a semblé intéressante pour s'intéresser au point de vue des enfants de plus 5 ans mais ma recherche concerne les jeunes enfants qui sont âgées de 2 mois et demi à 3 ans qui ne sont pas tous en capacité de photographier, de faire un dessin, de dialoguer, de commenter une vidéo, … etc. Les enfants n'ayant pas tous accès au langage verbal, il m'a fallu envisager une technique qui puisse observer le langage non verbal, les comportements, les mimiques, les attitudes, … etc. Je me suis rendue compte que faire de la recherche avec de jeunes enfants est un vrai défi pour le chercheur.

Compte tenu du jeune âge des enfants (entre 2 mois et demi et trois ans), l'observation m'est apparue comme la technique de recherche la plus pertinente. Je me suis intéressée à l'observation participante qui suppose de prendre part aux activités des enquêtés. Elle a été élaborée par les ethnologues (Malinowski, 1922) et reprise par les sociologues de l'école de Chicago (Becker 1963, Goffman, 1961). Avec cette technique, l'enquêteur s'implique et entre en relation avec la population étudiée. On cherche ainsi à réduire la distance entre enquêteur et enquêtés afin de diminuer les effets de l'ethnocentrisme : comprendre l'autre à partir de ses représentations et non à partir des modes de pensée de la culture de l'enquêteur. Du fait de mon parcours professionnel[131], il m'a semblé délicat de mobiliser cette pratique sans risquer de me situer dans le jugement sur les bonnes pratiques ou sans craindre de basculer inconsciemment d'une posture de « chercheur » à celle de « professionnelle ». Effectivement, l'observation participante, que j'enseigne aux étudiants durant la formation d'EJE est pratiquée au quotidien par les EJE. Différentes précautions peuvent être prises, comme le souligne Julie Delalande (2006, p.128) par exemple : « Etre en observation suppose de pouvoir chaque soir se demander si l'on est sur de bonnes pistes et si l'on n'est pas trop impliqué ou trop distancié dans la

[131] EJE de formation, cadre pédagogique au centre régional de formation des professionnels de l'enfance (donc impliquée dans la formation des EJE).

relation ». Pour elle, la phase d'observation est très riche et très importante ; l'observation de jeunes enfants peut être très développée, les jeunes enfants oublient la présence du chercheur, du fait de leur maturité leur offrant peu de distanciation. Mais Julie Delalande pointe par la même occasion la difficulté majeure de l'observation lors d'une recherche : les effets de la présence d'une personne « extérieure ». D'un point de vue éthique, il importe d'avoir le souci des jeunes enfants que l'on observe et je ne peux pas minorer les effets d'une présence « étrangère » sur leurs comportements avec ces techniques « classiques » d'observation. Toute pratique de recherche avec les enfants exige une éthique qui intègre enfants et adultes dans une « commune humanité », quel que soit leur âge (Garnier, 2014). Pour Johanna Einarsdottir (2017, p. 52), « il y a un consensus international concernant les enfants comme agents actifs ; on leur a reconnu le rôle de participants dans la recherche en éducation de la petite enfance. Les méthodes de recherche qui incluent ou qui s'appuient sur les forces des enfants continuent de se développer, les questions éthiques et les dilemmes étant identifiés et revisités »[132] . Elle ajoute que les enfants peuvent être à la fois vulnérables, dépendants, ayants besoin de soin et de protection, tout en étant des acteurs sociaux autonomes et compétents. Un équilibre est donc à trouver entre droits des enfants à l'*empowerment* et droits au soin et à la protection. C'est la question de l'éthique dans la recherche qui se pose.

J'ai donc cherché une méthode qui me permette d'être dans ce juste équilibre : prendre en considération la vulnérabilité des enfants observés (il est possible qu'une présence extérieure provoque de l'insécurité des enfants, modifie leurs comportements, …) et leurs compétences (sociales, cognitives, motrices, …). Mes recherches m'ont amenée à m'orienter vers *l'observation-projet,* proposée par Anne Marie Fontaine (2009, 2011).

Choisir la technique de l'observation-projet est une façon de prendre en considération les enfants (en les observant) sans être intrusive puisque ce sont les EJE elles-mêmes qui ont observé les enfants. Cette méthodologie me place directement dans une relation collaborative avec les EJE, l'observation faisant partie intégrante de leur culture professionnelle[133]. Ainsi, *l'observation-projet* me permet de « rechercher avec » les EJE et ne perturbe pas les conditions d'observations avec une présence étrangère. Cette technique présente également un risque : les observations sont récoltées par les professionnelles et non par moi-même, les observations

[132] Johanna Einarsdottir p. 52. in: GARNIER Pascale & RAYNA Sylvie. *Recherches avec les jeunes enfants : Perspectives internationales.* Bruxelles : P.I.E. Peter Lang, 2017, 155 p. (Petite enfance et éducation).

[133] L'observation est enseignée durant les trois années de formations en cours et en stage, elle est définie comme une compétence « cœur de métier » par les EJE.

récoltées pourraient donc ne pas répondre à mes interrogations de chercheuse mais aux questions de professionnelles. Pour limiter le risque, j'ai choisi d'accompagner la démarche sur le long terme, avec des rencontres régulières. Cette méthode m'a permis d'enrichir mon travail de recherche. Une fois les constats posés par les professionnelles et l'assurance prise que ces constats étaient bien en lien avec mon sujet de recherche, nous avons construit ensemble et réajusté si besoin les grilles d'observations. J'ai accompagné les questionnements rencontrés par les éducatrices tout au long de la démarche. D'autre part, elles ont souhaité participer à l'analyse des observations récoltées. Mon travail de chercheur se situe dans la complémentarité de ce travail d'observation, dans l'accompagnement des professionnels pour s'approprier cette démarche de recherche.

D'autre part, cette méthodologie a été utilisée par Anne-Marie Fontaine pour étudier les interactions entre jeunes enfants. Elle est donc particulièrement pertinente pour évaluer l'inclusion des jeunes enfants dans les lieux d'accueil de la petite enfance. Effectivement, l'inclusion s'évalue à la mesure des interactions entre élèves handicapés et non handicapés (OCDE, 1995)[134]. Tremblay (2020) indique que le groupement, la présence et la participation des enfants sont des indicateurs observables et mesurables de l'inclusion des enfants dans un espace collectif. Ses travaux portent sur l'école inclusive et nous les prolongeons ici en les mobilisant dans le secteur de la petite enfance. Ainsi, en observant les comportements entre jeunes enfants à la ludothèque, au RAM ou au multi accueil, nous avons pu évaluer l'inclusion des jeunes enfants dans ces lieux d'accueil de la petite enfance.

1.2.L'observation-projet : les jeunes enfants au cœur de la démarche

L'observation-projet place les jeunes enfants au cœur de la démarche. Ce sont eux qui ont dit par leurs réactions ce qui leur convient ou pas et pourquoi au sein des lieux d'accueil : le RAM, la ludothèque et le multi accueil.

L'observation-projet (Anne Marie Fontaine, 2009, 2011) suppose un changement de point de vue : partir des enfants eux-mêmes pour observer ce qui se passe pour eux dans la situation. *L'observation-projet* trouve sa place au sein d'une recherche collaborative. Il peut s'agir d'un outil professionnel intéressant. C'est ce qu'affirment Anne Lestavel (2017, p. 82 ; p. 83), Julie

[134] p. 47. Kohout-Diaz Magdalena. *L'éducation inclusive : un processus en cours.* Toulouse : Eres, 2018, 149 p. (Connaissances de la diversité)

Verrier (2017, p.107), et Suzie Delgrange (2017, p.134), trois éducatrices ayant mené une recherche collaborative mobilisant l'*observation-projet* sur leurs terrains professionnels.
Les travaux menés dans le cadre de la recherche collaborative entre cadres pédagogiques et étudiants du CRFPE, professionnels du secteur de la petite enfance et Anne-Marie Fontaine[135] a mis à jour l'importance du cadre de vie sur les compétences des enfants dans leurs interactions entre eux, illustrant le concept d'écologie développementale (cf. première partie).
Au-delà des effets de l'attention portée à l'enfant (de façon fine et systématisée), la recherche collaborative autour de *l'observation projet* a aussi des effets de transformation de la dynamique de l'équipe (fédération de l'équipe et innovations). *L'observation projet* offre une méthodologie dans laquelle des professionnels - ici EJE- peuvent s'engager et s'avère un support de professionnalisation. Ces objectifs sont en concordance avec ceux de la recherche collaborative. Ces différents éléments m'ont amenée à considérer que cette méthode d'observation était pertinente dans le cadre de mon travail de thèse concernant les jeunes enfants.

Pour observer la façon dont les jeunes enfants peuvent se trouver en situation d'inclusion ou d'exclusion en lieu d'accueil petite enfance, des indicateurs ont été mobilisés pour construire les grilles d'observation. Les éducatrices ont observé le quotidien pour repérer si des formes d'exclusion ressortent sous des formes masquées : indifférence, négligence, dévalorisation, non prise en compte des besoins éducatifs. Dans l'ouvrage « Petite enfance et handicap », dirigé par Diane Bedoin et Martine Janner-Raimondi, Laurence Thouroude (2016, p.95) a montré que ces formes d'exclusion pouvaient être à l'œuvre dans le domaine scolaire concernant les enfants en situation de handicap. L'intérêt de mon travail est de poursuivre celui de Laurence Thouroude en me préoccupant de la petite enfance avant la scolarisation d'une part ; et d'autre part en considérant l'inclusion de tous les enfants au sein d'un lieu d'accueil. De même, pour éviter de pointer les manques, il m'a semblé également important d'orienter l'observation sur les formes d'inclusion vécues par les jeunes enfants : reconnaissance de l'enfant en tant qu'individu, pratiques de care, valorisation, prise en compte des besoins éducatifs par les adultes qui l'accompagnent. Un dernier point d'attention peut être porté sur l'attention des adultes à pointer les similarités qui lient les enfants ainsi que les différences qui les caractérisent. Eric Plaisance (2013) a montré l'importance d'une attention équilibrée aux capacités enfants de la part des adultes pour l'éducation inclusive. D'après lui (2013, p.24) : « la valorisation des capacités de

[135] Feutry Jean Pierre. Les interactions entre jeunes enfants : expérimentations dans les structures petite enfance. Paris : Duval, 2017, 175p.

chacun dans un climat de confiance est une clef de l'action éducative, y compris en faisant comprendre aux enfants eux-mêmes les capacités diverses des autres ».

Ici, l'observation permet d'envisager les facteurs qui permettent aux enfants de se sentir inclus au sein des lieux d'accueil de la petite enfance. Pour savoir si un enfant se sent inclus ou non, l'observation des comportements des enfants - comportements d'attachement ou non, investissement dans des jeux ou non, interactions entre enfants, avec les adultes, … - peut être intéressante.

2. L'observation-projet : une démarche collaborative

L'intérêt de l'utilisation de l'observation se situe également sur le plan collaboratif : l'observation est une technique « cœur de métier » des EJE.
Du côté de l'histoire du métier, au cours de la recherche menée dans le cadre de mon master en 2009, j'avais pu constater que l'observation était un outil professionnel mobilisé par les EJE depuis de longues années. Les jardinières d'enfants sont reconnues avec des textes officiels (arrêté du 25 mars 1946 et décret du 19 août 1952). La pédagogie des éducateurs de jeunes enfants y est déjà fondée sur l'observation des tous petits ce qui semble en relation avec le développement des pratiques d'observation des jeunes enfants de l'époque (on peut citer les travaux d'Emmi Pikler dans la pouponnière de Loczy au début du XXème siècle, d'Esther Bick, en 1963, puis de Serge Lebovici en 1989, …). Plus récemment, en 2014, Daniel Verba plaçait l'importance de l'observation pour les EJE au cœur du titre de son ouvrage : « Le métier d'éducateur de jeunes enfants, un certain regard sur l'enfant ».
Du côté de la formation, si l'on prend l'exemple d'un centre de formation, le Centre Régional de Formation des Professionnels de l'Enfance (CRPFE) place l'« observation fine » au cœur de son projet pédagogique (juillet 2018, p.27). Les deux premiers domaines de formation sont spécifiques à la formation des éducateurs de jeunes enfants (le cœur de métier) et font une large place à l'apprentissage de différentes formes d'observation (participante, non participante, …). Pour illustrer, les objectifs de formation suivants : « Maitriser la démarche d'observation en tant qu'outil professionnel ; Utiliser cet outil dans le travail auprès des enfants et de leurs parents. » sont repris dans cinq modules composants le domaine de formation 1 (2018, p. 35 ; p. 36 ; p. 41 ; p.42 ; p. 43 du projet pédagogique du CRFPE). De plus, dans le module 5 du domaine de formation 2, un des objectifs est de « Savoir utiliser ses capacités d'observation » (2018, p. 55) et il consacre quarante-huit heures de formation théorique concernant des

méthodologies qui mobilisent l'observation (ex : TP : observation-analyse, notion de projet,…). Enfin, les modules référés aux périodes de formation pratique font systématiquement référence à l'observation. L'observation a été un outil de recherche commun entre les EJE et moi-même au sein des structures petite enfance. Davantage formés à l'observation clinique, les EJE ont appris durant cette recherche collaborative une nouvelle technique d'observation.

La recherche collaborative à laquelle j'ai participé aux côtés d'Anne Marie Fontaine a montré que chaque projet s'inscrit dans l'histoire d'une structure et que la méthodologie peut enrichir et dynamiser les réflexions et les pratiques pédagogiques en se centrant sur « les messages » des enfants. Ainsi, Anne Lestavel (2017, p. 82), EJE et directrice de halte-garderie écrit que cette démarche a « bouleversé la façon de penser des professionnelles » et souligne l'importance de la remise en question à tous les niveaux (p. 83). Enfin, elle affirme que la recherche a permis de « motiver des professionnels qui sont en recherche » (p. 84). Julie Verrier, EJE et directrice de multi accueil souligne que l'observation projet a été « un véritable outil professionnel, formateur et fédérateur » (p. 107). Suzie Delgrange, EJE en crèche familiale parle d'une « expérience riche en enseignements ». En résumé, cette démarche permet aux professionnels de voir les situations du quotidien autrement et de se donner la liberté d'expérimenter différentes propositions, de « regarder ensemble autrement » d'après elles (Nadine Bednarz, 2013).

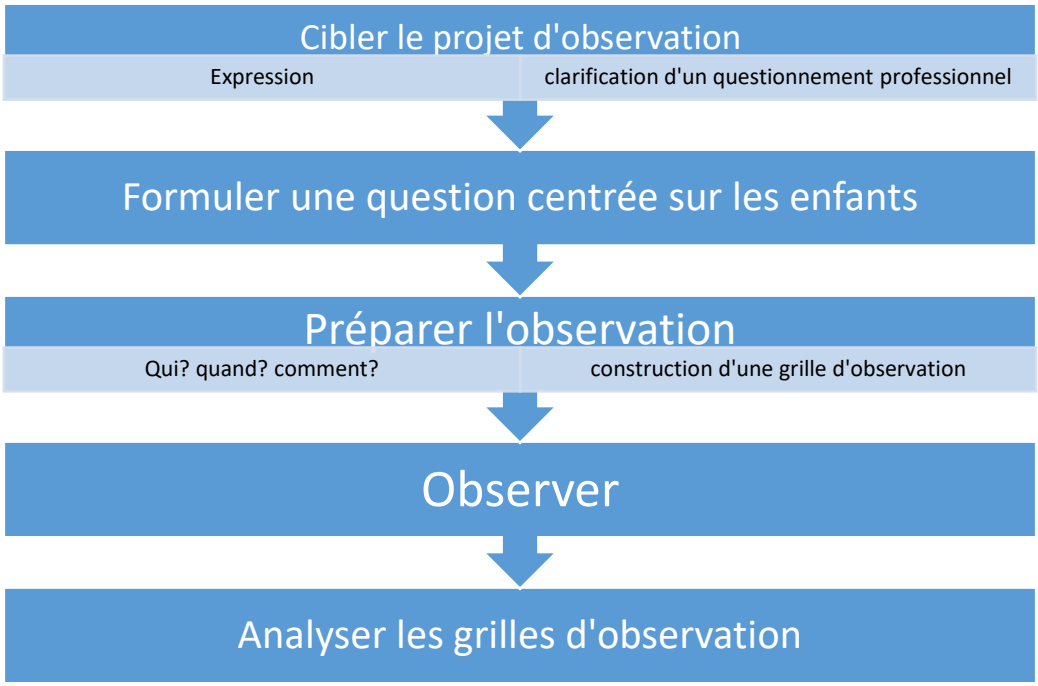
À l'instar des anthropologues, il m'a semblé intéressant de cultiver des méthodes de recherche comme l'observation. En sociologie de l'enfance, les observations sont reconnues pour leur pertinence mais supposent une immersion de longue durée dans le terrain.
Dans la méthodologie que je propose, ce sont les EJE qui ont construit leurs grilles avec moi et qui ont récolté les observations dans leur activité quotidienne. Leur immersion sur le terrain est ainsi longue, comme le préconisent les travaux anthropologiques.
D'autre part, cette démarche permet d'examiner toute interrogation qu'un professionnel a repéré et peut permettre de réfléchir à des améliorations pédagogiques (aménagement d'espace, jeu,…etc.). C'est une démarche de « recherche-action appliquée à toute question que se posent les professionnels sur les enfants ou les situations vécues au quotidien » (Feutry et Mouquet, 2017, p. 10). Un tel dispositif peut amener les intéressés, ici les EJE, à transformer leurs activités et devenir, ainsi, un instrument de formation. D'après Yves Clot (2008), les activités de l'autre peuvent être observées et verbalisées dans de nouveaux contextes. Six éducatrices qui ont réalisé les observations pour étudier l'inclusion des jeunes enfants au sein d'espaces collectifs. Cette technique de recherche a permis :

- De ne pas perturber les conditions d'observations avec une présence étrangère
- Aux éducatrices de prendre une place active au cours de la recherche collaborative.

3. Méthodologie de l'observation-projet

J'ai présenté le projet de recherche aux professionnels en novembre 2017. Après avoir pris le temps de poser les différents constats professionnels et de co- définir des indicateurs pertinents, les EJE ont effectué le travail d'observation entre janvier et mai 2018. L'analyse des grilles d'observation s'est enclenchée à partir de mai 2018. Tous les résultats ont été présentés et travaillés avec les professionnelles pour ajuster au mieux la compréhension et l'interprétation de ces résultats. Nous nous sommes appuyées sur les travaux d'Alain Legendre, Jacqueline Nadel et Anne Marie Fontaine[136] qui amènent à concevoir « l'espace de petite enfance », comme un environnement écologique dans lequel se jouent des interactions complexes entre trois éléments : les jeunes enfants (la taille du groupe et l'âge des enfants), les adultes (nombre et positionnement), les ressources matérielles (et leur disposition).

Voici un schéma qui résume la démarche développée en collaboration avec six éducatrices :



[136] Travaux de Jacqueline Nadel et d'Alain Legendre, chercheurs du laboratoire de psychobiologie de l'enfant (CNRS) et ceux d'Anne-Marie Fontaine enseignant-chercheur à l'université de Paris X, dans les années 1980-1990.

Pour mener à bien les différentes étapes, nous avons eu un rythme de concertation d'une réunion de deux heures par mois durant un an. A chaque fois, en fonction du rythme de chacun, nous fixions les objectifs pour la séance suivante.

3.1.Cibler le projet d'observation

Pour qu'une observation soit pleinement utile dans le cadre d'un projet, il faut prendre le temps de penser cette observation avant de s'y lancer. Ce travail en amont s'est fait en collaboration avec les équipes d'EJE de l'« *espace petite enfance et famille* » à qui j'ai présenté mon projet de recherche dès septembre 2017.
Cette approche systématisée et cadrée méthodologiquement évite des actions non coordonnées, peu réfléchies, purement empiriques ou subjectives (exemple : « si on changeait l'aménagement », « si on changeait la façon d'endormir les enfants »…). D'autre part c'était pour moi une façon de m'assurer que les préoccupations des professionnelles étaient en lien avec le sujet de ma recherche.

Dans un premier temps, les EJE ont exprimé leurs questions, embarras, inquiétudes, insatisfactions face à la complexité de la mise en œuvre de l'inclusion dans leurs réalités professionnelles : *Si l'inclusion passe par la reconnaissance des besoins de chacun, alors comment coordonner ces besoins quand ils s'entrechoquent ? J'ai l'impression que les adultes ne sont pas « centrés » sur les enfants au sein du lieu : comment « faire ensemble » autour de l'enfant ? Comment faire quand les normes éducatives des adultes divergent concernant l'éducation des jeunes enfants ? Certaines familles, orientées par la PMI, apparaissent « fuyantes » lors de l'accueil du matin et du soir, comment les inclure dans le fonctionnement de la structure lors de ces moments clefs ?* Nous sommes parties des questions que l'observation spontanée a fait repérer aux professionnelles. Ce premier questionnement est le plus souvent centré sur les adultes. Il est légitime et utile pour déclencher une vraie réflexion.

Cette première étape d'expression a été suivie d'un travail de clarification de la « situation-problème » : *Quel genre de divergences ? Quelles normes éducatives ? A quel moment ? « Fuyante » c'est-à-dire ? Où se tient l'enfant ? Avec quoi joue-t-il ? Comment ? Avec qui ?* ...
Il s'agit de passer d'un niveau global à une description précise de ce qui se passe avec éventuellement la formulation d'hypothèses que l'on cherchera à valider ou non ensuite. Ensuite, chaque lieu a fait le choix d'un axe de travail prioritaire qui ne soit pas trop ambitieux.

3.1.1. Projet d'observation des EJE du RAM :

Un premier questionnement concernant les attitudes éducatives des adultes divergentes avait fait naitre la question suivante : Comment inclure les pratiques et attitudes éducatives diversifiées des adultes pour le bien-être des enfants ?

Après un temps de réflexion et d'échanges, Annick et Mylène ont pointé que ce questionnement ne traduisait pas vraiment leur objectif principal. Elle se sont davantage orientées autour du constat suivant : lors des jeux libres, les assistantes maternelles et/ou les parents sont debout au centre de la pièce et échangent entre eux. Les adultes ne sont alors pas en lien avec les jeunes enfants d'après elles. Pour les éducatrices, au sein du RAM, les assistantes maternelles et les parents représentent les figures d'attachement des enfants. D'après Alain Legendre (2016) « les adultes constituent une base de sécurité nécessaire pour qu'il s'engage dans des échanges avec ses pairs ». En décembre 2017, les observations des EJE vont dans le sens de cette hypothèse : certains enfants n'obtiennent pas de réponse de la part des adultes lors des sollicitations, s'isolent, d'autres « errent » ou « s'agitent » dans le RAM...

L'hypothèse principale des éducatrices est la suivante : Lorsque les figures d'attachement ne sont pas « présentes » pour les enfants, cela a des effets sur les comportements des enfants : d'exclusion ou d'inclusion.

Les questionnements et constats se sont orientés autour des questions suivantes : comment faire pour inclure les adultes et les enfants lors des temps de jeu libre ? Faut-il penser l'aménagement de l'espace différemment ? Comment répondre à la fois aux besoins des jeunes enfants en jeu libre et aux besoins des adultes lors de ces temps ? En quoi les postures des adultes influencent le jeu de l'enfant ? …

Après échanges et réflexions, la question retenue est : **En quoi la présence physique et psychique des adultes influence le comportement des enfants lors des temps de jeu libre au sein du RPE ?**

Le lien entre cette question et le sujet de ma recherche est clairement établi puisque je m'intéresse aux facteurs de l'éducation inclusive au sein des lieux d'accueil de la petite enfance. Ici, l'observation va permettre d'établir si la présence physique et psychique des adultes est un facteur de l'éducation inclusive au sein du RPE. D'autre part, des aspects plus précis concernant cette présence pourront être déterminés.

3.1.2. Projet d'observation de l'éducatrice de la ludothèque :

Différents constats sont amenés par Caroline : une difficulté pour les familles orientées par les structures partenaires du médico-social à trouver leur place à la ludothèque, cela se traduisant par une difficulté pour les parents à jouer avec l'enfant, par une irrégularité de fréquentation de la ludothèque, par un manque d'interactions parent-enfant, une difficulté à inclure les parents dans le jeu de leur enfant. L'effet observé sur les enfants : des enfants qui papillonnent, qui ne se « posent pas ». L'hypothèse principale de Caroline est que lorsque les familles ne viennent pas de façon volontaire mais reçoivent une « injonction » à fréquenter la ludothèque par des partenaires médico-sociaux, cela ne fonctionne pas ou peu : les interactions parents enfants au sein du lieu sont « pauvres » et la fréquentation du lieu est irrégulière. Les échanges amènent Caroline à se questionner sur l'écart possible entre les attentes des professionnels (interactions-jeux partagés) et les besoins des parents : quels sont-ils ? Comment se rejoindre pour être ensemble autour de l'enfant ?

Après échanges, la question retenue par l'éducatrice est : **Comment favoriser des interactions entre adultes et enfants dans des situations de jeu en ludothèque ?**

Cette question professionnelle est également en lien direct avec mon sujet de recherche : c'est la relation adulte-enfant et la place de l'éducatrice par rapport à cette relation au sein d'un espace collectif qui sont ici centrales. D'autre part, Caroline rejoint un questionnement que j'ai soulevé dans la première partie : l'injonction à l'inclusion est-elle paradoxale ? (Chapitre 1, I, 4, b.). En effet, Caroline se questionne sur l'injonction des familles à fréquenter la ludothèque et des effets paradoxaux de cette injonction : Caroline met en évidence que les familles répondent à l'injonction : elles viennent à la ludothèque mais sans réellement comprendre le sens de cette injonction et sans réellement se situer dans une dynamique d'inclusion.

3.1.3. Projet d'observation des EJE du multi accueil :

Au sein de la structure, 60% des familles vivent sous le seuil de pauvreté. Catherine se demande comment intégrer les familles qui vivent une certaine précarité sociale à la vie de l'établissement, elle se demande pourquoi elles ne s'investissent pas. Le peu de participation des familles qui vivent une précarité sociale à la vie du multi accueil questionne l'équipe et démotive parfois. Pour Marine, il y a parfois une difficulté à construire la relation avec les parents en situation de précarité, à les inclure dans le quotidien de la structure, elle fait le constat de transmissions courtes, peu développées. Concernant les enfants, elle se questionne sur

l'aménagement de l'espace de jeu, pour qu'il soit adapté à tous. Elle se demande s'il permet à chaque enfant de trouver une réponse à ses besoins individuels au sein d'un collectif. Marine s'intéresse à l'aménagement de l'espace et au jeu libre pour accueillir les parents-la question de la place des parents est également la question de la place physique qu'on leur fait dans le lieu d'accueil. Fiona rejoint le questionnement de Marine concernant la place qui est faite « physiquement » ou symboliquement aux parents dans le multi accueil, notamment au moment de l'accueil.

L'hypothèse principale des EJE est la suivante : les parents en situation de précarité ne prennent pas ou peu de place (physique et symbolique) lors de l'accueil et cela a un effet sur le comportement de l'enfant.

Les trois EJE s'accordent sur la question suivante : **Quelle est la place symbolique et physique faite aux enfants et aux familles lors de l'accueil du matin et du soir au sein du multi accueil ?**

A nouveau, ce questionnement professionnel résonne avec la recherche que je mène : en première partie, je me suis intéressée à l'évolution de la place des parents dans les lieux d'accueil de la petite enfance. L'observation amènera à s'intéresser à la place des familles et des enfants au sein du lieu, dès l'accueil.

3.2.Formuler une question d'observation centrée sur les enfants.

Comme Anne Marie Fontaine (2009, 2011) le préconise, les enfants sont au cœur de la démarche de *l'observation-projet*. Ce sont eux qui diront par leurs réactions, par leurs comportements ce qui leur convient ou pas et pourquoi. Il s'agit donc de préciser quoi observer pour répondre à la question de départ. Cette étape demande un changement de point de vue : partir des enfants eux-mêmes pour observer ce qui se passe pour eux dans la situation.

Exemples :

- *« Est ce que les siestes échelonnées seraient une meilleure organisation pour les besoins des enfants ? », devient « que font les enfants qui sont fatigués ? »*
- *« Faut-il enlever la barrière pour mieux accueillir les parents ? » devient « quels sont les espaces occupés par les enfants et les parents au moment de l'accueil ? »*

Ainsi, lors des temps de concertation mensuels, j'ai amené les éducatrices à centrer leur questionnement sur les enfants. Nous en sommes venues à formuler les questions d'observation centrées sur les enfants suivantes :

Au RAM : **Que font les enfants selon le type de présence des adultes durant le temps de jeu libre ?**
Cette question permettra d'observer finement le type de présence des adultes au sein du RAM et les effets de cette présence sur le comportement (d'inclusion ou d'exclusion) des enfants.

A la ludothèque, la question devient : **Que font les enfants lors des situations de jeu à la ludothèque en fonction de l'attitude des adultes ?**
Ici, ce qui est visé est de percevoir si les comportements des enfants en situation de jeu dépendent de l'attitude des adultes. De plus, nous serons attentifs à la participation des familles observées : sont-ils venus de façon volontaire ou « induite » par des partenaires ? cela a-t-il un effet observable sur les comportements des adultes et/ou des enfants ?

Au multi accueil : **Que font les enfants lors de l'accueil en fonction des interactions entre adultes au multi accueil ?**
Cette question permettra d'observer si les interactions parents-professionnels ont des effets sur l'inclusion des jeunes enfants au sein de la structure dès l'accueil. Une attention sera portée à la situation sociale des familles pour déterminer si celle-ci a un impact sur la place prise au sein du lieu dès l'accueil ou non.

3.3.Préparer l'observation et construire des fiches d'observation.

L'objectif est d'affiner ce que nous voulons observer en définissant des critères précis (Si on parle de comportements amicaux, quels sont-ils ? Comportements d'isolement ? Lesquels ? Comportements conflictuels ? C'est à dire ? …). Puis le travail demande à élaborer les fiches d'observation sur mesure qui mette en colonne les questions pour lesquelles nous attendons des réponses et de programmer celle-ci.

- quand observer ?
- combien de fois ?
- qui observe ?

Chaque fiche fait apparaître dans les colonnes les « réponses » des enfants aux questions posées. Nous avons prédéterminé ensemble si la fiche était individuelle ou collective. Les lignes font apparaître les noms des enfants observés pour les fiches collectives, les différentes observations faites s'il s'agit d'une fiche individuelle.

Chaque outil s'est co-construit pour s'adapter au questionnement et au contexte de chaque structure. Avant de commencer l'observation proprement dite, il a été intéressant de faire des « essais ». Selon les projets, les professionnels ont désigné un observateur ou observent à tour de rôle ou encore, ensemble, en notant sur la même fiche.

Les trois projets d'observation soulèvent la question de l'effet de la présence des adultes sur l'inclusion des jeunes enfants au sein d'espaces collectifs. Nous avons retenu des critères communs pour l'observation :

- Les interactions : échanges de regards, de sourires, d'objets, de rires, de sourires, …

Effectivement, l'inclusion s'évaluant à la mesure des interactions entre élèves handicapés et non handicapés (OCDE, 1995) ce critère des interactions entre enfants nous est apparu pertinent. Lorsqu'un enfant interagit avec ses pairs et ou avec l'adulte, c'est que le contexte favorise son inclusion. Les interactions sont donc déterminantes pour évaluer l'inclusion des enfants au sein d'un système.

- La présence des adultes : physique (être aux côtés de l'enfant, à sa hauteur, debout ou éloigné de l'enfant, statique ou mobile…) et psychique (regard, paroles, posture tournée vers l'enfant, ou absence de regard, de paroles, posture dos à l'enfant…)

Comme nous l'avons montré en première partie, la place des éducateurs se situe entre différents acteurs (famille et partenaires) pour l'éducation inclusive des enfants. La présence des adultes apparaît donc déterminante pour favoriser l'inclusion ou non des enfants, il s'agit ici d'en observer les différents aspects et effets.

- Le comportement des enfants : joue seul, avec d'autres ou isolé (errance, replis, inactif…). Eric Plaisance et Maria Kron (2012) montrent que les différents types de pédagogie insistent sur le jeu comme l'activité la plus importante pour les jeunes enfants.

Effectivement, depuis le XIXème siècle, suite aux apports de Fröbel, avec les différents courants pédagogiques de l'éducation nouvelle, on considère le jeune enfant comme un être essentiellement actif et le jeu est la première manifestation de son activité.

La participation de tous prend tout son sens pendant l'apprentissage et le jeu parce que ces actions recouvrent la majeure partie des activités des enfants mais aussi parce que ces actions offrent des occasions de se connaître, de se constituer des expériences communes, d'entrer en interaction et de construire des relations. Ainsi, des activités aussi ordinaires que le jeu ou l'apprentissage contribuent largement au succès de l'inclusion (Booth, Ainscow, Kingston, 2006). Ici, le comportement des enfants permet d'évaluer l'inclusion des enfants. Un enfant qui joue seul ou avec d'autres est considéré comme inclus au sein de l'espace observé. Les

comportements de replis, d'errance, d'isolement ou d'inactivité seront, pour leur part, des indicateurs d'exclusion au sein du contexte dans lequel se trouve l'enfant.

3.4.Conception de la fiche d'observation du RAM

Pour répondre à la question : « Que font les enfants selon le type de présence des adultes durant le temps de jeu libre ? », nous avons établi une grille d'observation. Différents éléments ont ainsi pu être objectivés, analysés par les EJE. Les critères que nous avons définis sont les suivants : Les comportements des adultes – physiquement (assis, debout, mobile, à hauteur d'enfant ou à hauteur d'adulte) et psychiquement (échanges verbaux, de sourires, ou de regards) - ainsi que les comportements des enfants (joue seul, avec d'autres enfants, avec des interactions amicales[137] ou conflictuelles[138], errance, repli, isolement) ont été observés.

[137] Interactions amicales : échange de regard, de sourires, de paroles, d'objets,…
[138] Interactions conflictuelles : fronce les sourcils, tape, mord, crie, pousse,…

Grille d'observation

Date : Lieu : Observateur :						Présence de l'adulte											Comportement de l'enfant			
NOM Age	AM de L'E	Autre AM	Parent	EJE	Où ?	Physique				Psychique							Joue seul	Joue avec d'autres enfants		Errance Repli Inactif Isolé
						Assis		Debout	mobile	Echanges de regards		Echanges verbaux						Amical	conflit	
						H E	H A			occupé	observe	Initiative de l'E	Initiative de l'A	+	-	0				

Légende du tableau :

HE = hauteur enfant **HA** = hauteur adulte **+** = échange constructif : regards, sourires ou ton bienveillant **-** = pleurs, voix autoritaire, conflit, ton élevé **0 =** pas d'échange

EA = espace accueil **CC** = coin cuisine **CJ** = coin jeux **CBB** = coin/tapis bébé **CL** = coin lecture **PB** = piscine à balle **TE** = tables enfant **TA** = tables adulte

A part le nom de l'enfant et le lieu (où), le tableau se remplit avec des croix.

Les modalités de la recherche :

Les éducatrices ont décidé d'observer les temps de jeu libre (à l'arrivée du groupe et le temps nécessaire à l'adaptation) pour objectiver ce que l'observation spontanée les avait fait repérer. Le RAM est un lieu bien connu par la plupart des enfants. La plus grande partie d'entre eux fréquentent les temps d'animation depuis leur plus jeune âge. Les lieux et les espaces de jeux sont bien connus et repérés. Les groupes sont souvent les mêmes. De ce fait les enfants connaissent également d'autre AM qui viennent régulièrement. Les enfants se connaissent bien entre eux et savent qu'ils vont retrouver des enfants et des adultes qu'ils connaissent.

Ce sont en tout 170 observations qui ont été réalisées par les deux EJE du RAM sur une période de 4 mois : entre mars et juin 2018.

Concernant la méthode, comme à chaque accueil, l'une des éducatrices note les noms des assistantes maternelles et des enfants. Profitant de ce temps en retrait du groupe d'enfants et d'adultes, elles balaient la salle du regard « comme une caméra » et remplissent la grille au fur et à mesure. Elles n'observent pas en même temps. C'est la règle de l'alternance qui a été réalisée. Elles se positionnent de manière à avoir une vision globale sur la pièce.

L'observatrice ne se déplace pas, n'intervient pas pendant le temps d'observation, ni auprès des enfants, ni auprès des adultes. Elle a avec elle les fiches d'observation préparées et coche selon les critères établis au préalable.

Pour être au plus près de la réalité professionnelle, les éducatrices ont observé les enfants et les assistantes maternelles présentes sans les prédéterminer à l'avance. Ce sont les personnes présentes qui ont été observées.

L’âge des enfants se situe entre 4 mois et 5 ans selon la répartition suivante. Ce sont soixante-neuf jeunes enfants qui ont été observés au total.

Tranche d’âge	Nombre d’enfants
Moins de 12 mois	7
De 12 mois à 18 mois	10
De 18 mois à 24 mois	13
Plus de 24 mois-3 ans	34
De 3 ans à 5 ans	5
Total	69

3.5.Conception de la fiche d’observation à la ludothèque

Une première grille d'observation a été élaborée pour observer les enfants et leurs parents :

Prénom âge	F		Prés pro	Présence adulte							Zone de jeu				interactions									Comportements de l'enfant			
	v	o		position		phsychique		attitude			E	S	A	R	A/A			A/E			E/E			Conc	pap	sol	isolé
				assis	debout	En lien	seul	passif	retrait	interv					co	am	pas	co	am	pas	co	am	pas				

Légende :

F : Famille V : volontaire O : orienté par un partenaire

Présence de l'adulte :

Interv=interventionniste

Retrait : l'adulte n'est pas en interaction directe avec l'enfant

Passif : l'adulte est coupé de l'enfant, occupé à autre chose (ex : téléphone)

Zone de jeu :

E=exercice S=symbolique A=assemblage R=règle

Interactions :

Co= conflictuelle (se pousser, se taper, crier, pleurer…) Am= amicale (dons et contre dons d'objets, regards, sourires, rires,…)

Pas : pas d'interaction

Comportements de l'enfant :

Conc= enfant concentré dans son jeu Pap=papillonne, passe d'un jeu à l'autre, … Sol= sollicite l'adulte (verbalement ou non) isolé : l'enfant erre, est isolé des autres enfants, en retrait.

Après une phase de test effectuée par Caroline - 3 grilles d'observations comportant 21 observations au total- nous avons décidé de faire évoluer la grille. Effectivement, cette phase de test a permis à Caroline d'identifier que l'indicateur « en retrait » ne semble pas correspondre à ce que font les parents. En les observant grâce aux grilles, elle remarque que les parents qui ont une posture qui peut apparaître au premier abord « en retrait » sont en fait beaucoup plus actifs qu'il n'y parait : ils observent leurs enfants qui jouent et des échanges de regard et/ou de sourires ont lieu. Les échanges durant les réunions amènent à aborder alors les notions de présence de l'adulte, d'observateur, d' « adulte phare » (Anne Marie Fontaine, 2017), … etc. Nous nous sommes mis d'accord pour remplacer « en retrait » par « observateur ». D'une part, Caroline a pris elle-même conscience que son constat de départ l'avait influencé dans le choix des indicateurs pour concevoir la grille. D'autre part, c'est une découverte professionnelle pour Caroline : auparavant essentiellement dans une posture de « faire avec » l'enfant, Caroline a découvert une possibilité de posture différente, celle d'observateur de l'enfant. Lors de la réunion de juin 2018, Caroline a déclaré : « ça y est j'ai pu tester la posture de phare ! », elle sourit. En cherchant à mieux comprendre les situations professionnelles qu'elle rencontre, Caroline a pu développer des compétences professionnelles : la découverte et l'appropriation de la technique de l'observation-projet et de la posture *d'adulte phare*.

D'autre part, il est apparu que pour l'indicateur « présence de l'adulte- psychique-en lien », l'adulte pouvait être en lien avec un autre adulte, avec un enfant ou les deux. Caroline n'avait pas perçu cet aspect avant d'avoir observé avec les grilles. Cela nous est apparu important à ajouter car un adulte en lien avec un autre peut apparaître au premier abord comme en manque d'interaction avec son enfant mais on sait que les échanges entre parents sont importants pour l'inclusion sociale de ceux-ci.

Pour l'indicateur « présence de l'adulte-attitude », Caroline a souhaité effectuer un changement de vocabulaire : « interventionniste » est devenu « dirigiste ». Pour Caroline, interventionniste signifiait que l'adulte intervenait dans le jeu de l'enfant, en le coupant. Elle s'est aperçue, en observant, que cela n'avait pas toujours un effet de « coupure » mais aussi un effet d'enrichissement du jeu de l'enfant, qui, dirigé par l'adulte, pouvait maintenir son attention plus longtemps lors d'un jeu. Nous avons ainsi pu identifier que cette posture se rapprochait de la célèbre phrase de Maria Montessori (1870-1952) « aide moi à faire seul ». Cette découverte réalisée au moment du test montre le poids des préjugés sur le regard qu'on porte sur les choses. La démarche de recherche s'est donc avérée utile pour les professionnelles pour lutter contre les préjugés. Comme je l'ai montré en première partie de cette thèse : Selon Margalit Cohen

Emerique (2009, p. 93), « les stéréotypes et les préjugés conduisent à des erreurs d'évaluation, à des simplifications, mais sont porteurs de dangers qui peuvent pervertir la relation d'aide ou éducative ». Ici, préoccupée par les attitudes des adultes durant les situations ludiques, Caroline a pensé des indicateurs qui étaient influencés par cette idée. L'observation participante, à elle seule, ne suffit pas. Elle peut être biaisée. L'intérêt de l'observation-projet est mis ici en évidence pour objectiver les faits, préciser l'observation, permettre des prises de conscience.

Concernant les zones de jeu, Caroline a souhaité ajouter les cases « enfant » et « parent » car la phase de test lui a permis de constater qu'ils étaient la majorité du temps sur la même zone de jeu mais pas systématiquement. Il s'agit de voir si la position physique des adultes et des enfants a des effets sur les comportements des enfants.
La phase de test a donc été riche d'apprentissages et de conscientisation professionnelle pour Caroline.

Voici la seconde grille élaborée :

Date:
Observateur:

Prénom	Age	F		Présence de l'adulte									Zones de jeu								interactions									comportements de l'enfant			
				position		psychique				attitude			E		S		A		R		A/A			A/E			E/E			joue	sol	pap	isolé
						en lien																											
		V	O	assis	debout	P	E	seul	actif	passif	obs	dirigiste	p	e	p	e	p	e	p	e	co	am	pas	co	am	pas	co	am	pas				

Légende :

F : Famille V : volontaire O : orienté par un partenaire

Présence de l'adulte :

En lien : échanges de regards, de sourires, de paroles, jeu,… P : ce lien est établi avec un parent E : ce lien est établi avec un enfant

Seul : l'adulte n'est ni en lien avec un enfant, ni en lien avec un parent

Actif : l'adulte joue

Passif : l'adulte est « coupé » de l'enfant, occupé par autre chose (ex : téléphone).

Obs : l'adulte observe l'enfant

Dirigiste : l'adulte a une attitude dirigiste, il donne des consignes, guide le jeu de l'enfant. L'adulte intervient dans le jeu de l'enfant sans qu'il y ait de demande de la part de l'enfant.

Zone de jeu :

E=exercice S=symbolique A=assemblage R=règle p : zone où se situe le parent e : zone où se situe l'enfant

Interactions :

A/A : interactions entre adultes A/E : interactions entre adulte et enfant E/E : interactions entre enfants

Co= conflictuelle on peut observer un des comportements tels que : pousser, taper, crier, pleurer,…

Am= amicale, on peut observer des dons et contre dons d'objets, des échanges de regards, sourires, rires,…

Pas : pas d'interaction

Comportements de l'enfant :

joue= enfant concentré dans son jeu Pap=papillonne, passe d'un jeu à l'autre, … Sol= sollicite l'adulte (verbalement ou non) isolé : l'enfant erre, est isolé des autres enfants, en retrait.

Les modalités de la recherche :

Ce sont 100 observations qui ont été réalisées par les professionnelles de l'équipe de la ludothèque. Face à une baisse de fréquentation du public durant l'été, les professionnelles ont étendu la période d'observation au-delà ce qu'elles souhaitaient au départ (août 2018). Les observations ont été réalisées entre mai 2018 et octobre 2018. Cela a permis d'observer des familles sur une assez longue période : six mois.

Concernant la méthode, l'observation se réalisait dans les conditions suivantes : quand il y avait au moins 2 familles et 1 professionnelle au sein de la structure.
Les enfants observés sont âgés de 1 an et 4 mois à 3 ans et demi.
L'observatrice ne se déplace pas, n'intervient pas pendant le temps d'observation, ni auprès des enfants, ni auprès des adultes. Elle a avec elle les fiches d'observation préparées et coche selon les critères établis au préalable.
Pour être au plus près de la réalité professionnelle, les éducatrices ont observé les enfants et les parents présents sans les prédéterminer à l'avance. Ce sont les personnes présentes qui ont été observées.

3.6.Conception de la fiche d'observation au Multi accueil

Une première grille a été élaborée pour observer les enfants et leurs parents dans le hall d'accueil puis en salle de jeu.

	Dans le Hall d'accueil																							
Date:	**Enfant**															**Parent**								
Heure:	**Joue**				**Interactions avec les parents**							**Arrivée à la SDJ**				**interaction avec E**					**Arrivée SDJ**			
Enfant:	Ne joue pas	Joue seul	Joue avec E	Joue avec P	Hab / Dés		Choix PM		Echanges affectifs			S	Bras	A la main	ne veut pas	Rire	Echange valorisant	Ton enjoué	Conflit	Echange affectif	Force E	Bras	Main	Avance sans E
Famille:					S	A	O	N	C	B	Rien													
Qui obs:																								

Légende : E : Enfant P : Parent S : seul A : avec aide Choix porte manteau : O : oui N : non C : Câlins B : bisous S : seul

En salle de jeu																														
Enfant										Parent													Profesionnelle					
En entrant en SDJ					Etat emotionnel					Echange Verbaux					Interaction avec E			Att NN VBLE						Posture			Echange		
Reste aupres du P	Calins	Veut sortir SDJ	Va jouer	se cache derriere P	Sourian t	Pleurs	interaction avec autre E	Colere	Indiffe rent	Le P parle 1er	Le P attend que Pro parle	Le P parle brievement	Le P parle a autre Pro	Le P part	Parle avec E	Calin / bisou	part direct	Posture			Faciès			Reste sur place	Se déplace vers P	Un autre pro accueil P	Question ouverte	Question fermée	le pro parle brièvement au P
																		rentre	reste a la porte	Ne rentre pas	Sourian t	Fermé	regard e la Pro						

Légende :

P :parent

SDJ : salle de jeu

Att NN BLE : attitude non verbale

Brièvement : moins de deux minutes

Les modalités de la recherche :

La mise en place de cette grille s'est avérée compliquée d'un point de vue organisationnel. Effectivement, compte tenu du nombre d'adultes[139] pour le nombre d'enfants, des familles à accueillir, des allées et venues régulières, il est difficile pour les professionnelles de se détacher du groupe d'enfants au moment de l'accueil pour observer 2 espaces différents. De plus, pour les professionnelles, l'accueil est un moment particulièrement important en multi accueil pour privilégier la relation parents-enfants-professionnels, accompagner la séparation parent-enfant. Pour nous ajuster au quotidien des professionnelles du multi accueil, nous avons donc construit une nouvelle grille qui servira uniquement en salle de jeu. C'est cet espace qui a été choisi puisque c'est à cet endroit que les interactions entre adultes ont lieu au moment de l'arrivée ou du départ de l'enfant.

[139] Les normes fixées au moment de la recherche par la réglementation sont 1 adulte pour 5 enfants non marcheurs et 1 adulte pour 8 enfants marcheurs.

ENFANT /
AGE:

		En salle de jeu																												
		Comportement de l'Enfant								Parent											Professionnelle									
		Proche de P		Opposition avec P		Hésitant		Autonomie		Echange Verbaux					Att NN VBLE						Posture			Echange						
Heure	**Qui**	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Le P parle 1er	Le P attend que Pro parle	Le P parle brièvement	Le P parle a autre Pro	Le P part	Posture			Visage			Reste sur place	Se déplace vers P / E	Un autre pro accueil P / E	Question ouverte	Question fermée	Le pro s'adresse a l'E		le pro parle au P		**Qui observe**
															rentre	reste a la porte	Ne rentre pas	Souriant	Fermé	regarde la Pro						Long	Bref	Long	Bref	

Légende :

Proche du parent = Câlins, bras, Opposition avec parents = cris et pleurs

Hésitant = aller-retour entre P et pro et/ou aller-retour entre jeux et parents Autonomie = va jouer, dit bonjour / au revoir

Long = + 2 minutes Bref : - de 2 minutes

Les modalités de la recherche :

Ce sont 110 observations qui ont été réalisées par les professionnelles de l'équipe de la crèche. Les EJE ont souhaité étendre le travail d'observation-projet à l'ensemble de l'équipe. Elles ont été réalisées entre juin et août 2018. Elles ont pu observer des familles qui fréquentent la crèche depuis longtemps comme de nouvelles familles. Le travail autour des grilles est pour les professionnelles l'occasion de croiser les regards de l'ensemble de l'équipe.

Concernant la méthode, en lien avec les constats de départ, ce sont les temps d'accueil ont été observés.
L'observatrice ne se déplace pas, n'intervient pas pendant le temps d'observation, ni auprès des enfants, ni auprès des adultes. Elle a avec elle les fiches d'observation préparées et coche selon les critères établis au préalable.
Pour être au plus près de la réalité professionnelle, les éducatrices ont observé les enfants et les parents présents sans les prédéterminer à l'avance. Ce sont les personnes présentes qui ont été observées.

L'âge des enfants se situe entre 9 mois et 3 ans selon la répartition suivante :

Tranche d'âge	Nombre d'enfants
Moins de 12 mois	3
De 12 mois à 2 ans	10
De 2 ans à 3 ans	17
total	30 enfants

Sur ces 30 enfants, 14 enfants (soit 46,7%) vivent en situation de précarité, c'est à dire que leurs parents ont des revenus inférieurs au seuil de pauvreté. Cela est légèrement différent des familles fréquentant le multi accueil puisque 60 % des familles accueillies ont des revenus inférieurs au seuil de pauvreté. D'après les professionnelles, ce décalage s'explique par le moment choisi pour faire les observations. Effectivement, pour des raisons organisationnelles, les professionnelles ont choisi d'observer quand cela était possible, lorsqu'il y a moins

d'enfants[140], tôt le matin. D'après les éducatrices, selon leur expérience et les observations qu'elle peuvent mener au quotidien, les familles en situation de précarité n'arrivent pas toutes tôt le matin.
Sur les 30 enfants observés, 4 font partie du dispositif « Visée d'Insertion Professionnelle », un enfant est placé et une enfant est en situation de handicap.
Le groupe d'enfants observé est composé de 14 filles et de 16 garçons.
D'après les professionnel, cet échantillon est relativement représentatif des enfants et des familles fréquentant la crèche.

3.7.Analyser l'observation

Pour le travail d'analyse nous avons repris les questions posées au départ et préparé un bilan quantitatif de l'observation en comptabilisant les comportements. Il s'agit de répondre aux questions colonne par colonne, et nous avons également pu croiser les résultats de deux colonnes entre elles. Ce travail a permis de répondre aux questions initiales « posées aux enfants ». Des pourcentages ont pu être établis en utilisant la méthode du calcul en croix. Pour cette recherche, les résultats seront arrondis au dixième près. Effectivement, ces calculs n'ont pas été réalisés avec la perspective d'une précision mathématique mais plutôt pour faire ressortir les éléments significatifs à analyser. L'approche qualitative est privilégiée, des observations complémentaires ont pu être réalisées pour analyser certaines données.
Les résultats obtenus ont été repris avec les professionnelles et reliés à la question initiale posée par les adultes. Parfois, en observant les comportements des enfants, les éducatrices ont envisagé des changements à faire en lien avec les résultats obtenus.

Conclusion partielle

L'observation- projet (Fontaine, 2009, 2011) est une méthode de recherche collaborative qui a permis de prendre en considération la vulnérabilité des enfants observés ainsi que leurs compétences. Les enfants, par leurs comportements, alimentent la recherche, justifiant (ou non) des changements. A l'origine, cette méthode de recherche se centre sur les interactions entre enfants. Les interactions sont déterminantes pour évaluer l'inclusion des enfants au sein d'un

[140] Effectivement il apparaît complexe de prendre le temps d'observer avec une grille quand tous les enfants sont arrivés, les normes d'encadrement ne permettent pas au professionnelles de se dégager du temps pour observer en retrait (au moment de la recherche, ces normes sont les suivantes : 1 professionnelle pour 5 bébés, 1 professionnelle pour 8 enfants marcheurs).

système. L'*observation-projet* est mobilisée au cours de cette recherche pour étudier l'inclusion des jeunes enfants au sein d'espaces collectifs : une ludothèque, un RPE, une crèche.

Les travaux de Laurence Thouroude (2016) m'ont permis de construire des indicateurs pour observer si l'inclusion des enfants est effective (interactions entre enfants, jeux, …) ou si des formes d'exclusion ressortent sous des formes masquées : indifférence, négligence, dévalorisation, non prise en compte des besoins éducatifs.

L'observation est une technique maîtrisée par les EJE. En les initiant à une nouvelle technique d'observation, je leur propose de « regarder ensemble autrement » (Bednarz, 2013) les comportements des jeunes enfants et des adultes au sein des lieux d'accueil dans lesquels elles exercent. Trois cent quatre-vingt observations ont été réalisées par les six éducatrices en six mois entre mars 2018 et octobre 2018. Les données sont présentées dans le volume 2. L'analyse de chaque projet est détaillée dans le chapitre 3. Une analyse croisée a également pu être réalisée.

Attachons-nous maintenant à expliciter une autre méthode mobilisée pour la recherche collaborative : des entretiens compréhensifs avec les parents.

III. L'entretien compréhensif avec les parents de jeunes enfants

1. Des entretiens compréhensifs, une façon d'éclairer l'enfance dans la famille

La posture que je propose emprunte ses principales caractéristiques à deux approches sociologiques : l'approche compréhensive, en référence à Kaufmann (1996) et l'approche clinique, dont les dispositifs de recherche-action constituent un de ses terrains d'application (Blondel, 2007). L'entretien compréhensif ne s'oppose pas à l'entretien semi-directif mais le prolonge (Fugier, 2010). L'entretien compréhensif se démarque de la rigidité des guides d'entretiens semi-directifs, Jean-Claude Kaufmann avance à ce propos que « la meilleure question n'est pas donnée par la grille : elle est à trouver à partir de ce qui vient d'être dit par l'informateur. » (Kaufmann, 1996, p.48). Durant un entretien compréhensif, le chercheur réalise des allers et retours permanents « entre compréhension, écoute attentive, et prise de distance, analyse critique » (Kaufmann, 1996, p.22).

Pour comprendre le vécu des parents, l'entretien compréhensif me semble une technique de recherche intéressante. Ma visée est de comprendre les éléments soutenant ou fragilisant leur

parentalité depuis l'entrée de leur enfant au sein d'un lieu d'accueil de la petite enfance et les différentes injonctions auxquelles ils font face chaque jour. Je chercherai à travers ces entretiens à « faciliter l'expression, éviter qu'elle s'éloigne des objectifs de la recherche et permettre à son vis-à-vis d'accéder à un degré maximum d'authenticité et de profondeur » (Quivy et Campenhoud, 1995, p. 194). La recherche qualitative par entretiens parait pertinente pour éclairer l'enfance dans la famille, en particulier les relations parents-enfants (Danic, Delalande et Rayou, 2006, p. 74).

L'entretien semi-directif se distingue par le fait qu'il n'est « ni entièrement ouvert, ni canalisé par un grand nombre de questions précises » (ibidem, p. 195). Les questions, relativement ouvertes, qui ont servi de guide aux entretiens visent à obtenir un certain nombre d'informations de la part de la personne interviewée. Ces entretiens ont visé le repérage de ce qui a soutenu ou dérangé les parents dans l'accompagnement dont ils ont bénéficié depuis qu'ils fréquentent le lieu d'accueil de la petite enfance. J'ai cherché à identifier des domaines qui caractérisent des points de rencontre ou de rupture. De la même manière j'ai souhaité analyser la façon dont l'accompagnement des parents s'est réalisé quand des différences de pratiques de *care* ou éducatives ont été constatées.

Deux grands axes structurent alors ces questions :

-La reconstruction des séquences de la trajectoire : il s'agit d'amener l'individu à raconter les différentes étapes de sa trajectoire telles qu'il s'en souvient ou telles qu'il les juge, puis de l'inviter à les analyser. Suite à cela, il est important de recentrer la discussion sur les bifurcations perçues afin de faire émerger les différentes alternatives qu'avait l'individu à différents moments dans des choix parentaux effectués.

-L'identification du réseau social et des « autrui significatifs » (Bidart, 2008 : 560) : au cours de l'entretien, j'ai interrogé le parent sur les liens entretenus avec différentes personnes mentionnées dans son récit. Il s'est agi de l'interroger notamment sur les personnes clés de son réseau, qui ont pu influencer, orienter la construction de son projet d'être parent.

Donner la parole aux parents à travers l'entretien compréhensif permet d'accéder aux motifs de l'action, aux ressorts de l'engagement, aux singularités de l'expérience vécue, enfin aux dimensions réflexives et créatives de la personne qui donnent aussi sens aux faits sociaux, historiques et actuels. Il s'agit de saisir les logiques d'action du parent selon le sens même qu'il confère à sa trajectoire.

Pour les entretiens, je m'inspire également de l'approche « récit de vie ». « Le récit de vie résulte d'une forme particulière d'entretien, l'entretien narratif, au cours duquel un chercheur demande à une personne ci-après dénommée « sujet » de lui raconter tout ou partie de son expérience vécue. » (Bertaux, 2005, p.11). Dans le récit de vie, le sujet est invité à considérer ses expériences passées à travers un filtre. Un contrat d'entretien précentre les échanges : « je voudrais que vous me racontiez comment vous êtes devenu parent… ». Cette approche me semble intéressante car être parent est avant tout une expérience personnelle et intime. En mettant en rapport plusieurs témoignages de parents sur l'expérience vécue d'une même situation sociale on peut dépasser leur singularité.
J'ai cherché à mettre en lumière les différents phénomènes qui ont influencé la parentalité des parents qui fréquentent des lieux d'accueil de la petite enfance, à évaluer si ces parents se sont sentis inclus ou pas et à identifier les facteurs qui ont influencé leurs sentiments d'inclusion/exclusion.

Dans une perspective collaborative, j'ai créé une grille d'entretien de base, puis, comme Séverine Colinet[141] (2014) le propose, les guides d'entretien ont été soumis aux EJE. J'ai testé cette grille sur deux/trois personnes pour valider ou modifier ma grille d'entretien puis je suis passée à la phase des entretiens avec l'échantillonnage établi.

Au démarrage, j'ai mis la personne à l'aise : j'ai veillé à être souriante, à me présenter, à rappeler l'objectif de l'entretien, à rappeler que l'anonymat est garanti. Je suis restée large dans mes propos en veillant à utiliser des mots simples. J'ai essayé de me placer dans la posture de « l'inconnu à qui l'on peut tout dire puisqu'on ne le reverra plus ». L'entretien est un jeu à trois pôles : il y a l'enquêteur (moi), l'informateur (le parent) et l'objet de la recherche.
Au cours de l'entretien, j'ai reformulé certaines idées du parent pour l'inciter à aller plus loin dans la réflexion avec des informations qui concerne l'objet de la recherche. Les questions sont ouvertes et/ou descriptives. Je me suis centrée sur des faits, sur la perception et l'interprétation qu'en avait le parent. En cela l'entretien est semi-directif. J'ai formulé des questions pour cibler le sujet qui m'intéresse mais j'ai repris les mots du parent sans appréciation, sans jugement. Rogers (1999) appelle cette attitude « l'acceptation positive inconditionnelle ».
J'ai essayé d'approfondir le plus possible l'échange pour arriver aux informations essentielles. J'ai cherché à être à l'écoute du parent, de manière intense. J'ai adopté une attitude empathique,

[141] Consulté sur < https://vimeopro.com/rechercheavec/4participation/video/135175005> (le 24/10/17)

qui accueille positivement ce qui est dit pour montrer au parent que je m'intéresse vraiment à ce qu'il dit, que je le comprends. J'ai mis de côté mes opinions, idées, jugements,…pour comprendre au mieux l'informateur. Pour aller en profondeur, j'ai utilisé plusieurs méthodes : le « feed-back », le silence, j'ai adopté le « style gestuel et verbal » de la personne, j'ai reformulé tant les mots, que les attitudes, les expressions de la personne. Ma posture a cherché à se situer dans une écoute active et bienveillante. Cette démarche a eu plusieurs fonctions :

- Valoriser, encourager, appuyer l'écoute, dédramatiser
- Comprendre
- Synthétiser, recentrer sur l'objet de la recherche
- Permettre à la personne d'aller plus loin

Les entretiens ont duré entre 23 minutes et une heure et 8 minutes. J'ai prévenu à l'avance chaque personne de la durée approximative de l'entretien afin qu'elle prévoie de se libérer suffisamment de temps pour le bon déroulement de l'entretien. J'ai laissé une souplesse pour que l'informateur puisse prendre le temps, approfondir ses idées.

Avec l'accord des personnes concernées, j'ai enregistré chaque entretien avec un dictaphone puis j'ai retranscrit par écrit les échanges en notant tout, mot pour mot, avec les hésitations, les silences, les gestes qui accompagnent le propos. J'ai accordé de l'importance au verbal et au non verbal. La qualité de l'échange a été donc primordiale. Les retranscriptions sont toutes disponibles dans le volume 2.

J'ai clôturé les entretiens quand je suis arrivée au phénomène de saturation. J'ai observé, au cours des entretiens exploratoires, qu'à un moment donné des redondances claires apparaissaient. J'ai choisis ce moment pour arrêter les entretiens, tout en respectant les rendez-vous planifiés avec les parents volontaires.

2. Une grille d'entretien souple pour mieux comprendre chaque parent :

La grille est un guide pour faire parler les personnes interviewées autour du sujet. Dans les entretiens, j'ai essayé de déclencher une dynamique de la conversation. Pour cela, il a été important de cerner la logique du parent. Le guide d'entretien a été mobilisé à partir de la parole de l'enquêté et non pas selon un ordre prédéterminé par mes soins.

Les questions sont rangées par thèmes, ce qui m'a permis d'avoir en tête les idées centrales à creuser. Kaufmann (2004) dit : « il faut construire la grille en renforçant ce qui est central, en contrôlant ce qui est périphérique et en éliminant ce qui est superflu ».

Introduction :

Je cherche à comprendre le vécu de différents parents : ce que vous aimez faire avec votre enfant, ce qui est plus difficile, les valeurs auxquelles vous tenez, les moments qui ont marqué votre relation avec votre enfant, la manière dont vous percevez votre rôle de parent, … Je m'intéresse aussi à la façon dont vous êtes accueilli au sein de la crèche, du RAM ou de la ludothèque : comment cela s'est passé ? Qu'est-ce qui vous a aidé ? Gêné ? Y a-t-il eu des moments forts partagés ? Des moments de bonheur, des conflits, des incompréhensions...

Prénom : Age : Profession :

Nombre et âges des enfants : structure fréquentée : ludothèque/RAM/crèche

Système éducatif du parent :	J'aimerai que vous me racontiez comment vous êtes devenu parent… Etre parent en 3 mots pour vous c'est quoi ? Qu'aimez-vous faire avec votre enfant ? Qu'est ce qui est plus difficile ? Quelles sont les valeurs auxquelles vous tenez ? Quelles sont les règles importantes pour vous dans l'éducation de votre enfant ? Est-ce qu'il y a des choses qui ont changé en vous depuis que vous êtes parent ? vous êtes-vous senti soutenu lors de ces changements ? en quoi ? Y a-t-il eu des lieux, des personnes qui ont été important pour vous dans votre rôle de parent ? si oui lesquels et comment ?
Inclusion dans le lieu d'accueil :	Pouvez-vous vous remémorer la première fois que vous avez été accueilli au sein du lieu d'accueil ? et qu'est-ce que vous avez pensé/ressenti à ce moment-là ? Qu'appréciez-vous au sein du lieu d'accueil ? Avez-vous pu participer à des ateliers, des moments festifs, des réunions,… qu'avez-vous apprécié ? qu'avez-vous moins aimé ? Avez-vous des attentes vis-à-vis du lieu d'accueil ? Lesquelles ? Comment définiriez-vous votre place au sein du lieu d'accueil ? Que pensez-vous des valeurs, des pratiques ou des règles à l'œuvre au sein du lieu d'accueil ? Y a-t-il eu des moments forts partagés ? ou des incompréhensions ? Si vous deviez me donner une image, un moment, une anecdote illustrant comment vous vous sentez au sein du lieu d'accueil ?

J'ai laissé le parent conclure de la manière dont il le souhaite.

Cette grille a eu pour objectif de m'aider à comprendre les éléments soutenant ou fragilisant la parentalité depuis l'entrée de leur enfant au sein d'un lieu d'accueil de la petite enfance. Je visais le repérage de domaines qui caractérisent des points de rencontre ou de rupture entre les acteurs de l'éducation inclusive : les parents et les professionnels de la petite enfance (en particulier les EJE). Dans le cadre de l'inclusion scolaire, Laurence Thouroude avait identifié des points de rencontre et de rupture entre les parents et les professionnels de l'école, (Petite enfance et handicap, 2016). Elle identifie trois domaines sources de point de rencontre ou point de rupture : les objectifs éducatifs, l'évaluation des progrès, l'accompagnement et le suivi éducatif (2016, p. 76).

Comme évoqué dans la première partie, Danielle Zay (2012, p. 114) identifie le « raisonnement interculturel » comme la base d'une éducation inclusive du citoyen du monde. D'autre part, l'« approche interculturelle » décrite par Margalit Cohen Emerique (2011) semble englober le double processus de l'inclusion :

-Processus interne : être au clair avec son cadre de référence, le présenter à l'autre.

-Processus externe : écouter le cadre de référence de l'autre.

Selon l'approche interculturelle, après ces deux étapes, il est possible de trouver une façon de « faire – ensemble » dans un espace de négociation.

La grille d'entretien a permis d'interroger la manière dont les cadres de références des parents entrent en tension avec ceux des lieux d'accueil de la petite enfance et les négociations éventuelles qui en découlent.

Cette grille d'entretien a permis de comprendre, plus précisément, différents aspects :

-Le cadre de référence du parent : les valeurs, règles, habitudes, difficultés, …

-La façon dont ce cadre de référence a été accueilli au sein de la structure (dès le premier accueil, comment le parent s'est senti accueilli ? les attentes du parent ont elle été entendue ? en quoi ?...)

-De percevoir si les changements identitaires des parents ont été accompagnés, soutenus, … ou ignorés voir rejetés.

- D'entrevoir si des négociations sont à l'œuvre entre les parents et les professionnels. Quand ces négociations ont lieu, j'ai pu analyser si elles étaient davantage en faveur du parent ou de la structure ou les deux. D'autre part, je me suis intéressé aux domaines susceptibles de cristalliser des points de rencontre ou de rupture (*care* : sommeil, alimentation, portage,. éducation : éveil, socialisation,,.)

-De cerner si des chocs culturels ont eu lieu entre parents et professionnels
-D'envisager la façon dont le parent définit sa place au sein de la structure
-D'identifier ce qui aide ou ce qui bouscule le parent dans sa parentalité depuis l'entrée de leur enfant au sein d'un lieu d'accueil de la petite enfance

La restitution d'entretien a été d'une importance extrême, elle complète l'entretien. Tout retranscrire permet d'éviter une subjectivité[142] superflue. En effet, j'ai veillé à livrer l'échange tel qu'il s'est déroulé, sans aucune interprétation, en retranscrivant l'ensemble de l'entretien. C'est aussi une phase qui permet de s'imprégner du discours tenu sur l'objet de recherche. Dans une perspective collaborative (Lourau ,2004), la retranscription est présentée et discutée avec le parent après l'entretien s'il le souhaite. C'est une proposition que j'ai systématiquement proposée aux parents. Je vous présente maintenant l'échantillon des parents que j'ai interrogé.

3. Un échantillon représentatif des familles qui fréquentent la structure

Ces échantillons ont été constitués sur la base du volontariat et jugés représentatifs par les EJE travaillant au sein des trois structures. Pour préserver l'anonymat des personnes interrogées, les prénoms des parents ont été modifiés.

Les dix parents interrogés de la ludothèque :

	âge	Situation économique	Situation par à l'emploi	Situation conjugale	Situation familiale	Fréquentation ludothèque
Amélie	30 ans	Classe moyenne	infirmière	mariée	Famille nucléaire	Hebdomadaire Jeu libre et activités
Brigitte	29 ans	Classe populaire	étudiante	mariée	Famille nucléaire	Hebdomadaire Jeu libre
Héloïse	31 ans	Classe aisée	ingénieure	pacsée	Famille nucléaire	Hebdomadaire Jeu libre et activités

[142] Concernant le rapport du chercheur à son objet, les propos des auteurs oscillent entre la nécessité de distanciation ou, au contraire, de proximité. La première posture s'inscrit dans une tradition académique lointaine (Durkheim, 1895), alors que la deuxième est récente et propose une certaine proximité (Favret-Saada, 1977 ; Devereux, 1980 ; Giami, 2001). Je me situe dans mon travail entre ces deux postures : je n'hésite pas à chercher à comprendre la subjectivité des sujets que j'interroge mais je cherche à traiter les données avec une certaine objectivité. Je me rapproche de la vision de Jean François Marcel (1999, p. 96), la posture du chercheur est claire : « le chercheur est expert en méthodologie de la recherche, il n'est pas expert en éducation » (p. 98).

Mélodie	30 ans	Pauvreté	Mère au foyer	En union libre	Famille nucléaire	Hebdomadaire Jeu libre
Nafessa	23 ans	Pauvreté	Mère au foyer	mariée	Famille recomposée	Occasionnelle Jeu libre
Nicole	36 ans	Pauvreté	Mère au foyer	séparée	Famille monoparentale	Hebdomadaire Jeu libre et activités
Odélie	32 ans	Pauvreté	Mère au foyer	Union libre	Famille recomposée	Hebdomadaire Jeu libre et activités
Perrine	31 ans	Classe moyenne	Professeur des écoles	mariée	Famille nucléaire	Hebdomadaire Jeu libre et activités
Suzie	29 ans	Classe moyenne	Psychomotricienne – mi temps	mariée	Famille nucléaire	Hebdomadaire Jeu libre et activités
Valérie	32 ans	Classe populaire	étudiante	En union libre	Famille nucléaire	Hebdomadaire Jeu libre

Les dix parents interrogés du RPE :

	âge	Situation économique	Situation par à l'emploi	Situation conjugale	Situation familiale	Fréquentation RPE
Corine	33	Classe moyenne	coiffeuse	En union libre	Famille recomposée 1 enfant du couple + 2 enfants	régulière
Damien	34	Classe moyenne	Opérateur logisitique	En cours de divorce	Famille séparée 1 enfant	régulière
Emmy	31	Classe moyenne	Agent de production	pacsée	Famille nucléaire 2 enfants	régulière
Laurence	34	Classe moyenne	puéricultrice	mariée	Famille nucléaire 2 enfants	régulière
Mélissa	34	Classe moyenne	Educatrice de jeunes enfants	mariée	Famille nucléaire 3 enfants	occasionnelle
Sébastien	32	Classe moyenne	En recherche d'emploi	marié	Famille nucléaire 1 enfant	occasionnelle
Stéphanie	35	Classe moyenne	ergothérapeute	mariée	Famille nucléaire 2 enfants	occasionnelle

Sylvia	35	Classe moyenne	infirmière	mariée	Famille nucléaire 2 enfants	régulière
Tom	38	Classe moyenne	infirmier	marié	Famille nucléaire 2 enfants	régulière
Vincent	38	Classe moyenne	Salarié mécanique automobile	marié	Famille nucléaire 2 enfants	régulière

Les dix parents interrogés de la crèche :

	âge	Situation économique	Situation par à l'emploi	Situation conjugale	Situation familiale	Fréquentation crèche
Anissa	38 ans	Pauvreté	Mère au foyer	mariée	Famille recomposée	récente
Bryan	24 ans	Classe populaire	employé	En union libre	Famille nucléaire	régulière
Cédric	42 ans	Classe moyenne	En invalidité	marié	Famille recomposée	récente
Célia	31 ans	Classe populaire	employée	En union libre	Famille nucléaire	régulière
Christophe	22 ans	Pauvreté	Va entrer en formation	En union libre	Famille nucléaire	régulière
Emma	37 ans	Classe moyenne	professeur	mariée	Famille recomposée	récente
Léa	20 ans	Pauvreté	Va entrer en formation	En union libre	Famille nucléaire	récente
Mike	24 ans	Pauvreté	Alterne formation et emploi	pacsé	Famille nucléaire	régulière
Sandra	28 ans	Pauvreté	En réinsertion sociale	seule	Famille monoparentale	irrégulière
Sandrine	20 ans	Pauvreté	En recherche d'emploi	séparée	Famille séparée	irrégulière

Conclusion partielle

Les entretiens avec les parents se situent dans une approche compréhensive (Kaufmann, 1996). J'ai cherché à comprendre les éléments soutenant ou fragilisant leur parentalité depuis l'entrée de leur enfant au sein d'un lieu d'accueil de la petite enfance. Je me suis intéressée à leurs vécus singuliers, à leurs cadres de référence et à la manière dont ils ont été accueillis (ou non) au sein des lieux d'accueil de la petite enfance. J'ai cherché à saisir les logiques d'action des parents selon le sens qu'ils confèrent à leur trajectoire. Dans une perspective collaborative, les grilles d'entretien ont été construites avec les EJE, les échantillons ont été soumis aux EJE avant validation et les analyses des entretiens ont également été travaillées en collaboration avec les EJE.

En référence aux travaux de Laurence Thouroude (2016), j'ai cherché à repérer des domaines qui caractérisent des points de rencontre ou de rupture entre les acteurs de l'éducation inclusive : les parents et les professionnels de la petite enfance (en particulier les EJE).

En référence aux travaux de Danielle Zay (2012) ou de Margalit Cohen Emerique (2011), la grille d'entretien a permis d'interroger la manière dont les cadres de références des parents entrent en tension avec ceux des lieux d'accueil de la petite enfance et les négociations éventuelles qui en découlent.

Intéressons-nous maintenant à la troisième méthode de recherche mobilisée : les ateliers d'écriture et d'échange sur l'activité avec les EJE.

IV. Les ateliers d'écriture et d'échange sur l'activité des EJE

Dans ce travail de recherche, les ateliers d'écriture et d'échange sur l'activité se sont réalisés dans une alternance entre moments d'écriture et moments d'échanges oraux à partir des textes écrits par des EJE. D'après les travaux de Patricia Champy-Remoussenard, cette méthode a un triple effet : sur la connaissance, sur le pouvoir d'agir, sur un travail sur soi. Les traces et les verbalisations de l'activité par les acteurs peuvent être considérées comme des preuves (Champy-Remoussenard, 2005).

J'ai conscience de la densité de cet écrit. Aussi, par souci de clarté pour le lecteur, j'ai présenté cette partie en amont des résultats (chapitre 5).

Volume 2

Toutes les données qui ont été analysées figurent dans le volume 2 de cette thèse. J'ai extrait les éléments saillants dans cet écrit dans un esprit de synthèse. Si le lecteur souhaite aller plus loin, juger de la qualité de l'approche scientifique, de l'authenticité des données et de la justesse des résultats, il peut le faire en consultant le volume 2.

Le volume 2 est constitué des éléments suivants :

- Les grilles d'observations remplies par les EJE (380 observations au total) p. 4-26
- Les transcriptions d'entretiens avec les parents (30 entretiens) p. 27-365
- Les textes rédigés au cours des ateliers d'écriture et d'échanges sur l'activité (41 textes) p.366-478

Conclusion du chapitre 2

Pour répondre à la question : « En quoi les lieux d'accueil de la petite enfance sont-ils des environnements physiques et humains qui concourent à l'éducation inclusive ? », j'ai mobilisé trois outils complémentaires.

L'observation-projet place l'enfant au centre de la recherche et permet d'étudier en quoi la présence physique et psychique des adultes influence le comportement des enfants au sein de différents espaces collectifs. Les entretiens compréhensifs avec les parents ont pour objectif de permettre de comprendre les éléments soutenant ou fragilisant la parentalité depuis l'entrée de leur enfant au sein d'un lieu d'accueil de la petite enfance, la manière dont ils se sentent inclus ou non au sein de ces espaces collectifs. Des points de rencontre ou de rupture entre les acteurs de l'éducation inclusive - les parents et les professionnels de la petite enfance (en particulier les EJE) - peuvent ainsi être repérés. Les ateliers d'écriture et d'échange sur l'activité s'inscrivent dans une démarche capacitante et vise l'accès au travail réel des EJE concernant l'éducation inclusive des jeunes enfants au sein des lieux d'accueil de la petite enfance.

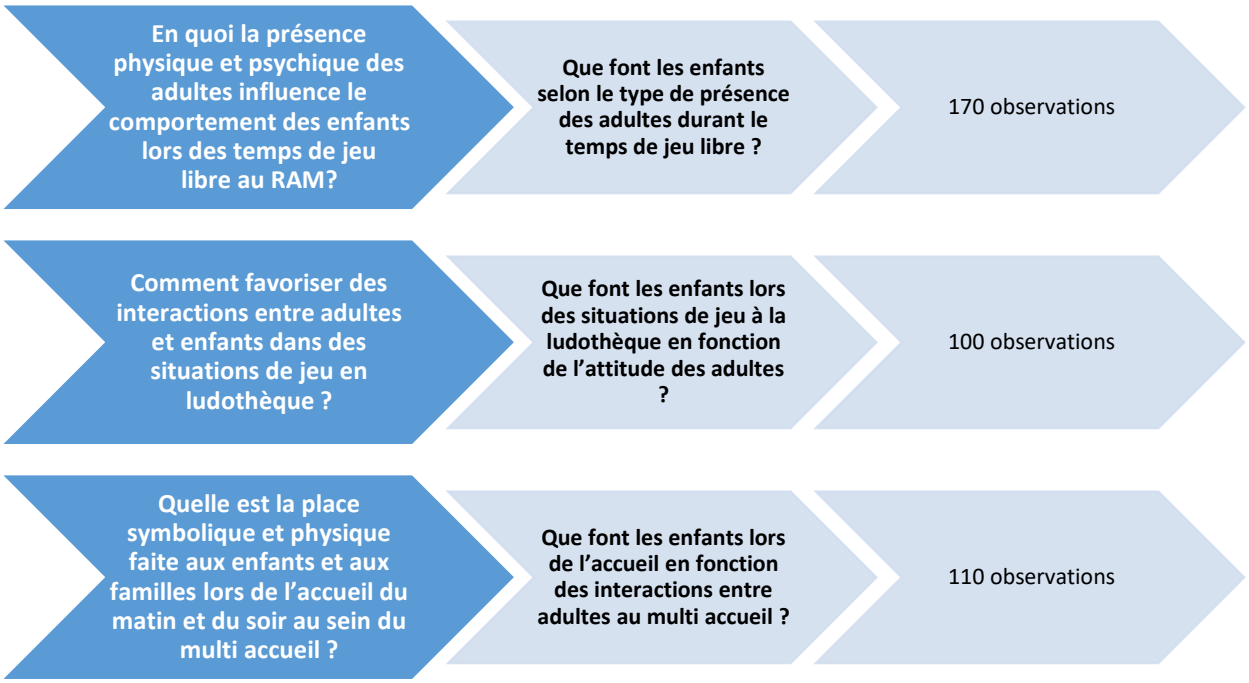
En croisant les niveaux de cette enquête - des ancrages théoriques diversifiés, des angles d'étude différents (les adultes/ les enfants) - les modalités de recueil de données diversifiées s'inscrivent dans la triangulation des données (Denzin, 1978, Flick, 1998, Apostolidis, 2003). Cette recherche collaborative a pour objectif de dépasser une approche spécifique pour mieux appréhender la complexité du problème de l'éducation inclusive des jeunes enfants au sein des lieux d'accueil de la petite enfance. Dans une visée collaborative et compréhensive, les observations ont été réalisées par les EJE, les analyses ont été présentées et travaillées avec les EJE. Comme Danic, Delalande et Rayou l'ont montré (2006, p. 114), « le terrain n'est pas un pillage mais une rencontre, un échange. Il n'est pas un simple don à sens unique fait par des enquêtés que nous sommes allés chercher et qui n'ont rien demandé. Le contre don est constitué par cette présentation des résultats de notre travail à l'ensemble des personnes qui nous ont accueillis, enfants et adultes ». En présentant les résultats de la recherche réalisée, je peux aller jusqu'au bout de la démarche collaborative et confronter les résultats de mon enquête à ce que pensent les acteurs. Cette méthode peut amener à relativiser ou renforcer les résultats ainsi ébauchés.

Le chapitre qui suit se consacre à l'analyse des résultats obtenus avec la méthode de l'*observation projet* concernant l'éducation inclusive des enfants dès la petite enfance.

CHAPITRE 3 : L'observation projet : une analyse éclairante sur l'inclusion des enfants et des familles au sein des lieux d'accueil de la petite enfance

Peu de recherches concernent l'éducation inclusive des jeunes enfants au sein des lieux d'accueil de la petite enfance. En ce sens, je propose donc une analyse que l'on peut qualifier d'originale, elle est le fruit d'une recherche collaborative menée au sein de trois lieux d'accueil de la petite enfance. Au total, trois cent quatre-vingt observations[143] ont été réalisées par les six éducatrices en six mois entre mars 2018 et octobre 2018. Ce sont cent quarante-neuf jeunes enfants qui ont été observés. La recherche concerne les facteurs qui influencent les comportement -d'exclusion ou d'inclusion- des jeunes enfants au sein des lieux d'accueil de la petite enfance. Au RAM, l'accent est mis sur la présence des adultes durant les temps de jeu libre ; à la ludothèque, la recherche se focalise sur les interactions lors des situations de jeu ; au multi accueil nous nous centrons sur la place faites aux enfants et aux familles lors des moments d'accueil.

Ce schéma reprend les projets d'observation pour les trois lieux d'accueil de la petite enfance avec le nombre d'observations réalisées.



[143] Toutes les grilles d'observations analysées figurent dans le volume 2 de la thèse de doctorat.

Je présente ici successivement l'analyse de la recherche menée au sein du RAM puis en ludothèque et au multi accueil. Enfin, je présente une analyse croisée de ces trois recherches menées dans les différents lieux à partir d'un outil principal : l'observation.

I. L'observation-projet, une recherche avec les EJE du RPE :

L'analyse des cent soixante-dix observations réalisées par les EJE a permis de faire différentes découvertes concernant les facteurs importants pour l'éducation inclusive des jeunes enfants en RAM. L'analyse s'est centrée sur la présence physique et psychique des adultes et leur influence sur le comportement des enfants lors des temps de jeu libre au RAM. Les résultats ont été présentés aux assistants maternels et aux EJE.

1. La présence des adultes

Concernant la présence des adultes, nous nous sommes intéressées à différentes composantes : la présence physique (assis, debout, mobile, à hauteur d'enfant ou à hauteur d'adulte) et la présence psychique (échanges verbaux, de sourires, ou de regards).

1.1 La présence physique des adultes :

Les observations réalisées révèlent qu'une majorité d'enfants -111 enfants (soit 65,3%) - jouent sans la présence proche de l'adulte et avec un accès visuel. Ils sont tous âgés de 1 à 3 ans. Seuls les enfants de moins d'un an jouent dans un espace situé plus proche de leur assistante maternelle.

La présence physique des adultes est importante dans l'accompagnement, comme l'a montré Mireille Cifali (2018) en utilisant le terme de « présence corporelle ».

Comme le préconisent les recherches d'Anne Marie Fontaine (2009, 2011), Alain Legendre (1985, 1996, 2016) et Jacqueline Nadel (1980), les lieux sont aménagés pour que les enfants puissent jouer de manière autonome : les meubles sont bas (en dessous de 70 cm pour ne pas constituer de barrière visuelle), les enfants voient directement leur(s) figure(s) d'attachement. L'espace « table adulte » se trouve au centre de la pièce. Ainsi, les enfants peuvent toujours avoir un accès visuel à leur assistante maternelle. D'autre part, les adultes peuvent avoir une vision sur l'ensemble de la pièce. Alain Legendre montre qu'il est essentiel que les enfants puissent être en contact visuel avec les adultes de n'importe quel point de la salle dans ses

travaux[144]. Les enfants ayant un accès visuel direct à leur figure d'attachement se sentent sécurisés par leur présence et peuvent jouer en présence du regard de l'adulte.

Ainsi la présence physique des adultes semble s'ajuster en fonction des besoins des enfants (plus proche pour les enfants plus jeunes). De plus l'aménagement de l'espace du RAM permet aux enfants de bénéficier de la présence physique des adultes - par un accès visuel- quel que soit l'endroit où ils se trouvent.

1.2 La présence psychique des adultes

90 observations (soit 52,3%) révèlent que les adultes observent les enfants et 80 observations (soit 46,4%) montrent que les adultes sont occupés. D'après les observations, les adultes sont occupés à la préparation d'activité mais, le plus souvent, à échanger entre eux. Nous verrons par la suite si ces différents types de présence psychique ont des effets sur les comportements des enfants.

Mireille Cifali (2018) insiste sur l'importance de la présence psychique dans l'accompagnement. Elle insiste sur la présence, l'authenticité, la capacité d'attention. D'après elle, les indices de cette présence sont la plupart du temps non verbaux : du regard aux postures du corps. Elle défend l'idée que les êtres humains ont besoin d'être regardés, de se sentir accompagnés par une présence impliquée. Ici, les adultes sont occupés par l'observation des enfants mais aussi par d'autres tâches comme la préparation d'activité ou l'échange. Cela veut donc dire que la présence psychique des adultes peut être à l'œuvre si l'organisation de l'institution le permet. Il n'est pas possible d'être pleinement présent auprès des enfants si d'autres tâches sont à accomplir ou si le besoin d'échange est plus important.

Les résultats pointent une présence psychique inégale : 52,3 % des adultes observent les enfants et 46,4% des adultes sont occupés. Qu'en est-il de leur positionnement ?

1.3.Le positionnement des adultes

Concernant le positionnement des adultes, 47 adultes sont mobiles (soit 27,6%), 52 adultes sont debout (soit 30,6%) et 29 adultes sont assis à hauteur d'adulte (soit 17%), 42 sont assis à hauteur

[144] Legendre Alain. Sensibilité à des contraintes environnementales et relations interpersonnelles chez des jeunes /enfants en groupes. In : *Psychologie Française*. 1997, n°42, p. 157-168.

des enfants (sur des tapis, des petites chaises ou des poufs) (soit 24,7%). Les adultes ont donc des positionnements diversifiés auprès des enfants.

-Sur les 47 adultes mobiles, 24 (soit 53,1% des adultes mobiles) observent les enfants. On peut faire l'hypothèse qu'elles accueillent plusieurs enfants et qu'elles se déplacent en fonction des déplacements des différents enfants.

-Sur les 52 adultes qui sont debout, 17 observent les enfants (32, 6% des adultes debout). On peut faire l'hypothèse que les autres adultes qui sont debout échangent entre eux. C'est une des missions du RAM que de rompre l'isolement des assistantes maternelles.

-Sur les 29 adultes assis à hauteur d'adulte, 15 observent (51,7% des adultes assis à hauteur d'adulte). Les éducatrices formulent deux hypothèses pour les autres adultes : ils peuvent être occupés à préparer les activités destinées aux enfants ou échanger entre eux.

Concernant ces positionnements- adultes mobiles, adultes debout, adultes assis à hauteur d'adultes- on observe des comportement d'enfants diversifiés : environ 12% de comportements d'enfants sont signes d'exclusion et 87 % de comportements des enfants sont révélateurs d'inclusion. Une seule position permet d'éviter les comportements d'exclusion : les adultes assis à hauteur d'enfants.

-Sur les 42 adultes assis à hauteur d'enfant, 37 les observent (soit 88% des adultes assis à hauteur d'enfants). On s'aperçoit que, lorsque les adultes sont assis à hauteur d'enfants, ils les observent davantage que dans les autres positions. On s'aperçoit aussi de l'effet qu'a cette position sur l'inclusion des enfants au sein du RPE : ils sont tous en situation de jeu seul ou d'interactions entre enfants. Aucun enfant ne manifeste de repli, d'errance ou d'isolement.

La position assise à hauteur d'enfants semble donc majoritairement favorable à l'attention portée aux enfants par le regard. Ces deux indicateurs d'une présence psychique -le regard des adultes en direction des enfants associé à la position assise à hauteur d'enfant- semble être une clef de l'éducation inclusive. Intéressons-nous au positionnement des adultes.

1.4.Des « adultes-phares » pour inclure les jeunes enfants au sein du RAM ?

Les résultats font ressortir l'importance du positionnement des adultes. La position assise à hauteur d'enfant est la plus favorable à l'observation des enfants et donc en lien avec l'image

du « *phare* » d'Anne-Marie Fontaine (2017, p.24). Un *adulte phare* éclaire et sécurise une zone de jeux. D'après Anne Marie Fontaine (2017, p. 25) « le rôle d'adulte phare (…) est fondamental pour qu'ils (les enfants) développent toutes leurs capacités d'exploration et de communication. ». Les adultes qui observent les enfants peuvent être considérés comme des *phares allumés* (Anne Marie Fontaine, 2016, p 411-429). Les enfants éclairés par le regard des adultes se sentent en sécurité, les *phares allumés* sont disponibles pour accueillir les sollicitations de l'enfant. Anne Marie Fontaine (2017, p.25) rappelle « le rôle fondamental du regard dans la communication »[145]. A l'inverse « *un phare éteint* » est un adulte occupé qui n'a pas le regard tourné vers les zones de jeux. Elle parle également de « *phare éblouissant* », un adulte qui intervient trop dans le jeu de l'enfant.

Les résultats obtenus grâce à notre grille d'observation infirment le constat de départ puisque 52% des assistantes maternelles observent les enfants et sont considérées comme des *phares allumés* pour les enfants. Pour les éducatrices, ces observations ont démontré que le fait d'être en groupe et d'échanger n'empêche pas les adultes d'avoir un regard vigilant envers les enfants et de rester disponibles. Ce travail de recherche leur a fait prendre conscience du décalage entre leurs attentes de professionnelles EJE (que les adultes soient disponibles pour les enfants, répartis dans la pièce, à hauteur d'enfants, en train de les observer ou de jouer avec eux, …) et les besoins du public accueilli (besoin de lien social, d'échanges entre adultes). L'objectif des temps d'animation au RAM n'est pas seulement centré sur les enfants mais permet aussi des temps d'échanges et de partage entre assistants maternels. Ces temps sont propices aux rencontres et leur permettent de sortir de leur isolement ; c'est d'ailleurs une des missions du RAM que de rompre l'isolement professionnel des assistants maternels. Les éducatrices de jeunes enfants, davantage centrées sur l'accompagnement des enfants, n'avaient pas priorisé ces temps de partage et de rencontres entre EJE, assistants maternels et familles. Aujourd'hui grâce à cette étude, elles tentent d'équilibrer l'accompagnement qu'elles proposent en tenant compte des besoins des enfants, ainsi qu'au besoin de rencontre des professionnels de l'accueil à domicile. Lors de nos rencontres régulières, elles verbalisent une évolution de leurs pratiques professionnelles.

L'exemple suivant illustre une évolution concrète de la pratique professionnelle de Mylène lors des temps d'animation :

[145] Serres Josette. *Les yeux sont le miroir de l'âme*. In B. Cyrulnik (Dir). *Boris Cyrulnik et la petite enfance*. 2016, p. 145-152.

« Avant la recherche, quand je les voyais toutes regroupées en train de discuter et que cela me dérangeait, je leur disais : « mesdames, dispersez-vous, pouvez-vous vous mettre auprès des enfants ? », je leur donnais des consignes. Et je me suis rendue compte avec la recherche qu'elles avaient sans doute besoin de ces temps-là entre elles. Et puis parfois, l'effet de mes paroles pouvait influencer la dynamique de groupe, je pense que certaines n'aimaient pas trop mes « rappels à l'ordre ». Alors, aujourd'hui, pour respecter leur besoin d'échanges tout en étant attentive aux besoins des enfants, je procède différemment. Quand j'observe qu'elles échangent entre elles, je me déplace vers les enfants qui en ont besoin et j'interagis avec eux si nécessaire, je les observe, je me mets à leur hauteur. Et je constate que cela a un effet : certaines d'entre elles, sans que je ne dise rien, se placent auprès des enfants. Finalement j'ai réussi à trouver un équilibre entre le respect des besoins des enfants et celui des adultes présents. »[146].

Concentrons-nous maintenant sur le comportement des enfants lors des temps de jeu libre.

2.Le comportement des enfants lors des temps de jeu libre, une majorité d'enfants inclus :

Sur les 170 observations réalisées, 22 observations (soit 12,9%) révèlent des comportements de repli, d'errance ou d'isolement- et donc d'exclusion. A l'inverse, 148 observations (soit 87,05%) révèlent que les enfants jouent seuls ou en interactions avec leurs pairs-et sont donc inclus : 51 observations (soit 30%) révèlent des interactions entre enfants (amicales ou conflictuelles)[147], 49 observations concernent des enfants qui jouent seuls (soit 28,8%), 48 enfants sont en interaction individuelle avec l'assistante maternelle (soit 28,2%).

Ces chiffres viennent en opposition au constat de départ : les enfants sont majoritairement dans des comportements interactifs avec d'autres enfants ou avec les adultes et des comportements de jeu lors du temps d'accueil, seuls ou avec leurs pairs.

Lors d'un entretien collectif, les EJE manifestent leur étonnement :

« C'est un changement de point de vue par rapport au premier constat de départ : les enfants jouent beaucoup seuls ou avec des interactions amicales ».

[146] Propos recueilli lors d'une rencontre mensuelle durant la recherche collaborative.

[147] Les interactions amicales et conflictuelles font partie de la socialisation des jeunes enfants Les travaux d'Hubert Montagner depuis le début des années 70 (publication d'un ouvrage en 1978) sur la communication entre enfants mettent en évidence que les interactions entre enfants de moins de 3 ans sont principalement des comportements de menace et d'agression d'une part et d'offrande et de sollicitation d'autre part. « Ces comportements ont une valeur organisatrice dans la régulation des rapports interpersonnels au sein de petits groupe d'enfants. » In Catherine Tourrette et Michèle Guidetti. *Introduction à la psychologie du développement, du bébé à l'adolescent*, édition Armand Colin, Paris, 2002, p87.

Effectivement, d'après les résultats, 102 observations révèlent des jeunes enfants qui jouent seuls ou avec leurs pairs au sein du RAM. Cette recherche collaborative semble donc permettre une dynamisation des réflexions et des pratiques pédagogiques en amenant les EJE à centrer leurs observations sur ce que font effectivement les enfants.

2.1.Les différents types d'interactions des enfants âgés de plus d'un an

Sur les 170 observations réalisées, 158 observations concernent des enfants de plus d'un an :
-On compte 96 observations où les enfants jouent seuls ou en interaction avec d'autres enfants
-22 observations montrent des comportements d'exclusion (L'analyse de ce résultat sera reprise plus en détail III.)
-40 observations montrent des enfants en interaction individuelle avec un adulte.

A cela s'ajoute qu'on observe des compétences sociales[148] développées chez les jeunes enfants observés : 17 enfants en interactions avec d'autres enfants interagissent également avec un adulte. Ils sont tous âgés entre 17 et 36 mois. Pour de jeunes enfants, tenir compte de plus d'un partenaire à la fois est révélateur de grandes capacités d'attention.
On peut également observer que 6 enfants jouant seuls, âgés de 16 mois à 2 ans et demi, interagissent aussi avec une assistante maternelle. Se concentrer dans un jeu tout en dialoguant avec un adulte est également révélateur de capacités attentionnelles.

2.2.Les interactions des enfants âgés de moins d'un an

Sur les 170 observations réalisées, 12 observations concernent des enfants de moins d'un an (soit 7 %) : 10 observations montrent des bébés qui sont en interaction avec l'adulte et 2 observations montrent des bébés qui jouent seuls.
Ces résultats sont en harmonie avec les enseignements de la psychologie du développement concernant l'autonomie des jeunes enfants. Si les sollicitations sont très fréquentes avant 9 mois, elles diminuent vers 12 mois.

[148] Patrick Mauvais (2003) décrit le processus de socialisation des jeunes enfants par lequel ils développement des compétences sociales : individuation, capacité d'être seul, construction d'un « self » solide. Les activités quotidiennes (l'attention mutuelle, la douceur des gestes, des paroles reçues, des négociations tranquilles) permettent le développement du respect, de la sollicitude et de l'empathie. L'identification à l'adulte permet de développer la communication avec autrui, la sociabilité chez le jeune enfant.

Pour Hubet Montagner[149], cette diminution temporaire des sollicitations est à relier avec l'acquisition de la marche et les possibilités d'explorations nouvelles qu'elle permet.
Aucun bébé n'est en errance ou repli et ces jeunes enfants sont situés dans une zone proche de l'adulte.
Ces résultats viennent confirmer une intuition professionnelle qu'avaient les éducatrices et qu'elles n'avaient jamais pu objectiver auparavant : les assistantes maternelles qui s'occupent de bébés sont plus proches physiquement des tout-petits. L'accompagnement des enfants de moins d'un an, qui ne se déplacent pas, est plus contenant de par la proximité physique des adultes qui prennent soin d'eux.

Différentes hypothèses explicatives peuvent être formulées, nous avons retenu deux hypothèses principales :
-Les adultes s'ajusteraient aux compétences et capacités des enfants dont ils ont la responsabilité. Les adultes, conscients de la dépendance du bébé à leur égard, seraient ainsi plus attentifs aux tout-petits ;
-Le développement moteur des bébés induit une proximité physique avec l'adulte alors que les enfants de plus d'un an peuvent se déplacer et donc s'éloigner des adultes.

2.3. Les enfants ayant manifesté des comportements d'exclusion au RAM

Pour rappel, 12,9% des observations montrent des enfants qui ont des comportements d'exclusion (attitudes d'errance, de repli, d'inactivité ou d'isolement). En analysant de plus près ces observations, différents facteurs ont pu être mis en évidence.

2.4. La présence physique de l'adulte, un facteur majeur pour l'inclusion des enfants en RAM

Lorsque les enfants ont eu ces attitudes « d'exclusion », la présence physique de l'adulte varie entre différents comportements : 6 adultes sont mobiles (soit 27,3 %), 12 adultes sont debout (soit 54,5 %), 2 adultes sont assis à hauteur d'adultes (9%), 2 adultes sont assis à hauteur d'enfants (9%). On peut donc clairement identifier que lorsque les adultes ne sont pas

[149] Hubert Montagner. In : Anne Baudier et Bernadette Céleste, *Le développement affectif et social du jeune enfant*, édition Armand Colin, Paris, 2005, p119

disponibles physiquement (90,8 % ne sont pas à hauteur d'enfants), cela a un impact sur le comportement des enfants qui manifestent : un repli, un isolement, un retrait au sein de l'espace collectif.

L'hypothèse de départ des EJE se trouve donc confortée dans le sens ou la présence physique des adultes a un effet direct sur le comportement des enfants. Anne Marie Fontaine (2009) a mis en évidence l'importance de la place des adultes dans l'espace sur les comportements des enfants. Pour elle, le positionnement des adultes, la visibilité des adultes par les enfants est un puissant régulateur de la répartition des enfants dans l'espace, comme je l'ai montré dans le premier chapitre.

2.5. La présence psychique des adultes, un facteur important pour l'inclusion des enfants en RAM

Concernant la présence psychique des adultes et le regard porté aux enfants, nous nous sommes intéressées aux comportement des adultes concernant les enfants qui manifestaient des comportements d'exclusion (repli, errance, isolement). Dix-huit adultes sur vingt-deux ne regardent pas l'enfant (soit 81, 8 %). Seuls quatre adultes sur vingt-deux observent les enfants (18, 2%) qui ont des comportements d'exclusion.

La question du regard de l'adulte pour l'inclusion des jeunes enfants dans des espaces collectifs apparaît donc majeure. Les enfants jouent principalement dans les zones de jeux, éclairés par la présence de l'adulte. Ici, il est question de jeunes enfants, il est donc important de rappeler l'importance du regard des adultes qui s'occupent de lui, notamment durant le stade du miroir[150] qui s'étend globalement de six à dix-huit mois. Concernant l'éducation inclusive, Charles Gardou a, lui aussi, repéré l'importance du regard porté à autrui depuis plus de vingt ans, comme le montre l'ouvrage « *handicaps, handicapés, le regard interrogé* » (1991). Le regard des adultes en direction des enfants apparaît donc comme un facteur important de l'éducation inclusive des jeunes enfants au sein d'un espace collectif.

D'après Anne Marie Fontaine[151], les enfants jouent dans les espaces éclairés par les regards des adultes. Anne Marie Fontaine défend l'idée qu'il est important d'apporter une attention

[150] L'un des premiers à étudier ce stade est le psychologue français Henri Wallon ; il sera suivi de René Zazzo, Jacques Lacan, Donald Winnicott et Françoise Dolto.

[151] Anne Marie Fontaine in *L'accueil en crèche* sous la direction de Boris Cyrulnik et Laurence Rameau. Paris : Philippe Duval, 2012, p. 176

particulière à ce que le « *phare* » éclaire (c'est-à-dire regarde) et cette recherche va dans le sens de cette thèse : ici, ce sont les enfants principalement « non éclairés » (non regardés) qui errent, se replient, sont inactifs ou isolés. Notre recherche confirme que *l'adulte-phare* éclaire et sécurise une zone. Cela répond à un besoin de sécurité affective, fondamental pour les jeunes enfants (cf. partie 1, II, 1, c). Avoir les adultes-personnes d'attachement- dans le champ visuel, renvoie au besoin fondamental d'attachement à des adultes significatifs. Les enfants tiennent compte du sens du regard de l'adulte, cela est lié aux capacités d'attention conjointe qui se développent à la fin de la première année.

La recherche montre l'importance du regard des adultes pour les jeunes enfants au sein du RAM. Les lectures réalisées concernant l'inclusion insistent également sur l'importance du regard de l'autre. Jacques Toubon, a intitulé son rapport annuel d'activité du 11 avril 2017 « ne jamais détourner le regard » et montre ainsi la puissance du regard pour l'inclusion de chacun au sein de la société. Ici, dans notre recherche, les enfants « non regardés » ont des comportements de repli, d'isolement, d'exclusion. Charles Gardou[152] affirme lui aussi que le regard porté sur l'autre est important. Il met en évidence l'importance de l'attention aux visages, aux difficultés et aux potentiels de chaque personne. Ainsi, nous pouvons affirmer que le regard des adultes est important pour l'inclusion des enfants au sein du RAM

2.6. L'importance de la parole adressée aux enfants pour l'inclusion des enfants en RAM

En ce qui concerne les échanges verbaux, lorsque les enfants sont isolés, aucun adulte ne s'adresse à eux. Cela met l'accent sur l'importance de la parole adressée à l'enfant pour qu'il se sente pris en compte en tant que sujet comme l'a montré depuis longtemps Françoise Dolto, notamment dans son ouvrage *Tout est langage* (1987). La question de la parole adressée aux enfants apparaît donc comme un élément capital pour l'inclusion des jeunes enfants dans les lieux d'accueil de la petite enfance. Magdalena Kohout-Diaz (2018, p. 82) a montré que la parole adressée, sociale, nous oriente vers un humanisme de la différence (Derrida, 1968) et de la vulnérabilité et évite une normalité vectrice d'exclusion. La recherche menée confirme cette idée, les enfants à qui aucune parole n'est adressée, ont des comportements d'exclusion.

[152] Gardou Charles, lors de la conférence : *la société inclusive, une mosaïque à composer ensemble*. Le 25 avril 2018, au CRFPE, à Lille.

La recherche révèle aussi que les jeunes enfants sont pleinement acteurs de l'éducation inclusive :

- 5 observations (22%) révèlent des échanges verbaux à l'initiative des jeunes enfants contre 0 échanges verbaux à l'initiative de l'adulte. Les enfants qui manifestent des comportements d'exclusion sont donc les enfants à qui aucune parole n'est adressée par les adultes mais capables, pour certains, d'initier des échanges verbaux.
- 4 sollicitations d'enfants (80%) aboutissent à des échanges constructifs avec l'adulte (regards, sourire ou ton bienveillant), 1 sollicitation d'enfant (20%) aboutit à des échanges « négatifs » (pleurs, voix autoritaire, conflit, ton élevé).

On peut mettre ici en évidence les compétences sociales des jeunes enfants (âgés de moins de 3 ans) pour adresser des messages verbaux aux adultes qui les entourent d'une part. D'autre part, dans la plupart des cas (80 %), les adultes répondent favorablement à ces sollicitations.
Ces résultats confirment, précisent et prolongent les travaux de Laurence Thouroude (2016, p. 95). Elle avait montré que des formes d'exclusion masquées (indifférence, négligence, dévalorisation, non prise en compte des besoins éducatifs) étaient à l'œuvre dans le domaine scolaire concernant les enfants en situation de handicap. Cette recherche met en évidence que lorsque les adultes n'adressent pas la parole aux enfants, cela a des effets sur leurs comportements : ils s'excluent.

3. Des observations complémentaires riches de perspectives : les liens entre enfants, facteurs d'inclusion ?

Ce travail d'observation fine et systématique a donné envie aux EJE de poursuivre et compléter l'observation-projet par des observations participantes ciblées.

Par exemple, la situation d'Anaëlle a retenu leur attention :

> Anaëlle, 2 ans, fréquente régulièrement les animations (2 à 3 fois par semaine depuis 2 ans) avec son assistante maternelle. Lorsqu'elle vient seule avec son assistante maternelle (2 fois par semaine), nous observons Anaëlle en situation de repli ou d'errance : elle s'accroche à la jambe de son assistante maternelle et ne parle pas, ne joue pas.
> Lorsqu'elle vient avec les autres enfants accueillis chez son assistante maternelle (1 fois par semaine), tous plus âgés qu'elle (ils sont tous scolarisés et sont âgés entre 3ans et 5 ans), Anaëlle a un comportement différent : Elle rit, joue, court, saute et imite les jeux des autres enfants.

C’est ici la présence des pairs qui semble sécuriser le plus Anaëlle : sans eux, elle a des comportements de repli et d’errance, avec eux, elle joue seule ou en interactions avec d’autres enfants. Cette observation vient nuancer l’impact de la présence physique et psychique des adultes sur le comportement des enfants et met en lumière les autres composantes de l’environnement : ici les enfants.

L’observation suivante alimente également cette idée :

> Ilan ,9 mois, est installé dans le coin bébé avec différents jouets à sa portée. Son assistante maternelle se situe à moins de deux mètres de lui, elle est accessible visuellement, elle joue avec Gabin, 2 ans, qui réclame son accompagnement. Ilan cherche son assistante maternelle du regard, il vocalise de manière plaintive et se tortille. L’assistante maternelle dit : « je t’ai vu Ilan, je dois aussi m’occuper de Gabin ». Charlize, 31 mois, a observé la scène et vient s'installer aux côtés d’Ilan. Elle lui donne un jouet qui capte immédiatement son attention. Ilan se concentre sur ce jouet, regarde Charlize et se calme.

Cette observation vient conforter l’idée que la présence de pairs peut également sécuriser les jeunes enfants : ici, Ilan se calme en présence de Charlize. De plus, Charlize témoigne de grandes capacités d’attention et d’empathie à 31 mois : elle « observe » le mal être d’Ilan, « s’installe à ses côtés » et lui fait une proposition de jeu : « elle lui donne un jouet ». Un autre facteur favorable à l’inclusion au sein des lieux d’accueil de la petite enfance est mis en lumière : le jeu. J’ai montré dans le premier chapitre que le jeu participe à la socialisation de l’enfant ainsi qu’à son intégration culturelle. Ici, c’est grâce au « don de jeu » de Charlize qu’Ilan se calme et montre ainsi des capacités à être seul au sein d’un espace collectif.

A ces éléments s’ajoute une autre dimension importante : la présence des adultes est à « partager » entre plusieurs jeunes enfants. Il semble y avoir, pour les adultes, un équilibre à trouver concernant l’attention individuelle portée à chaque enfant. Dans la première partie, j’ai pointé qu’un équilibre semblait à trouver entre l’attention individuelle et collective (p. 35), les résultats semblent converger avec cette hypothèse. Dans le domaine scolaire, Laurence Thouroude (2016) avait pointé des formes d’exclusion masquée (indifférence, négligence, dévalorisation, non prise en compte des besoins éducatifs). Ici nous repérons que la négligence des besoins d’Ilan s’explique par l’attention portée aux besoins de Gabin.

Ce travail de recherche vient donc soulever une question : *L’exclusion des jeunes enfants est-elle le fait de pratiques professionnelles non adaptées ou de conditions de travail complexes ?*

Conclusion partielle : la recherche menée au RPE

La présence des adultes oscille entre observation des enfants et d'autres activités professionnelles (échanges entre professionnels, préparation d'activités, accompagnement des autres enfants dont l'assistant maternel a la responsabilité). La présence physique et psychique des adultes semble s'ajuster en fonction des besoins et capacités des enfants (la présence des adultes est plus proche et plus attentionnée envers les bébés).
Les positionnements sont diversifiés, la position assise à hauteur d'enfants semble favorable à l'attention portée aux enfants par le regard et la parole. Ces indicateurs d'attention de la part des adultes – être assis à hauteur d'enfants, regarder les enfants, parler aux enfants- favorise l'inclusion des enfants au sein du RAM. Les positions à hauteur d'adulte, mobiles, ou debout induisent moins de disponibilité et peuvent entrainer des comportements de repli, de retrait ou d'errance chez les jeunes enfants.
Malgré les positionnements et présences diversifiées des adultes, les enfants ont majoritairement des comportements interactifs avec d'autres enfants ou avec les adultes et des comportements de jeu lors du temps d'accueil, seuls ou avec leurs pairs. Cela semble favorisé par l'aménagement de l'espace du RAM qui permet un accès visuel aux adultes où que soient positionnés les enfants ainsi que par la présence des EJE auprès des enfants quand les assistants maternels sont occupés. Une autre piste explicative est la sécurité affective que les jeunes enfants se procurent les uns avec les autres.

Nous allons maintenant nous intéresser à la recherche menée au sein de la ludothèque qui se concentre sur les interactions entre adultes et enfants dans des situations de jeu.

II. L'observation-projet, une recherche réalisée au sein de la ludothèque

Sur une période de 6 mois, ce sont cent observations qui ont été réalisées. Elles concernent des enfants âgés de 1 an et 4 mois à 3 ans et demi. Les observations concernant le comportement des enfants, la présence des adultes et les interactions à l'œuvre à la ludothèque. Une attention est portée aux familles orientées à la ludothèque par des partenaires car l'hypothèse principale de Caroline était que l'injonction à la fréquentation de la ludothèque était inefficace. Les résultats de la recherche ont été travaillés avec l'éducatrice.

1. Le comportement des enfants en situation de jeu :

Sur les 100 observations réalisées voici les comportements des enfants en situation de jeu à la ludothèque :

- 64 observations montrent que les enfants jouent.

-16 observations révèlent des enfants qui papillonnent : ils passent d'un jeu à l'autre, sans réellement se poser.

-44 observations montrent des enfants qui sollicitent l'adulte ; 26 enfants jouent et sollicitent l'adulte et 9 enfants papillonnent et sollicitent l'adulte. Il y a donc 9 enfants qui sollicitent l'adulte uniquement.

-1 enfant manifeste de l'isolement. Autrement dit, un enfant manifeste un comportement d'exclusion au sein de la ludothèque.

Ces données nuancent un des constats de départ de Caroline, ils montrent qu'une majorité d'enfants jouent à ludothèque (64%). Elle avait identifié des « enfants qui papillonnent, qui ne se « posent pas » ». Les observations permettent d'objectiver que cela représente 16% des comportements. Ce n'est donc pas une majorité.

D'autre part, le terme de « papillonner » me semble à éclairer car il est porteur de sens. Pour Caroline, « papillonner c'est passer d'un jeu à l'autre, sans se poser ». Pour Caroline, cela témoigne de « difficultés de concentration » de la part de l'enfant. Selon le dictionnaire Larousse, papillonner « c'est aller d'un objet, d'une personne à l'autre, sans s'arrêter longtemps ; s'intéresser de façon superficielle à une quantité de choses ». Les enfants observés en train de papillonner sont âgés de 1 an et 4 mois à 3 ans et demi. Les capacités attentionnelles sont limitées à ce jeune âge, il semble donc s'agir de comportements de découverte et/ou d'exploration des objets, des personnes. Effectivement, il y a beaucoup à découvrir au sein de la ludothèque : l'espace de la ludothèque est vaste (environ 150 m2), il est aménagé en 4 espaces selon la classification ESAR (jeux d'exercices, jeux symboliques, jeux d'assemblage, jeux de règles), il y a beaucoup d'enfants et d'adultes (le taux de fréquentation varie de 5 enfants accompagnés par 4 adultes à vingt-cinq enfants accompagnés par 17 adultes).

D'autre part, « papillonner » peut correspondre aux capacités d'attachement des enfants. En fonction des liens d'attachements établis avec leurs parents, les jeunes enfants sont plus ou moins à l'aise en situation de collectivité avec d'autres enfants, d'autres adultes « étrangers ».

L'expérience dite de « situation étrange », réalisée dès les années 1950 par Mary Ainsworth[153] auprès d'enfants de douze à dix-huit mois a mis en évidence quatre types d'attachement: sécure, évitant, ambivalent et désorganisé. D'après Patrick Mauvais (2003, p. 279) : « Seul l'enfant qui a construit un attachement sécure se montre capable d'ouverture sociale ». C'est également ce que j'ai montré en première partie de la thèse. Hubert Montagner (2002) émet l'hypothèse que les attachements pluriels ne sont possibles que si un attachement sécure avec la personne qui prend le plus soin de lui est à l'œuvre. D'autre part, Didier Houzel (2002) a montré que le développement social de l'enfant est une aventure ponctuée de périodes sensibles pour évoluer vers la « séparabilité » et une plus grande sociabilité. Ainsi, par la suite, je propose d'utiliser les termes explorer et/ou papillonner pour décrire les allées et venues des enfants entre différents jeux ou différents adultes au sein de la ludothèque.

99% des enfants observés au sein de la ludothèque ont des comportements actifs : ils jouent, ils sollicitent l'adulte, ils explorent. Il semble donc que l'environnement de la ludothèque soit propice à l'inclusion des jeunes enfants. Nous allons maintenant nous intéresser aux composantes de cet environnement, en commençant par la présence des adultes.

2. La présence des adultes

Différents éléments ont été observés : le positionnement, la présence psychique et l'attitude des adultes.

2.1.Au niveau du positionnement :

Sur les 100 observations réalisées au sein de la ludothèque :

-72 adultes sont assis et sont donc à hauteur d'enfants.

-28 adultes sont debout.

Dans les deux cas les comportements des enfants sont diversifiés. Un seul élément apparaît significatif : concernant l'enfant en situation d'exclusion au sein de la ludothèque, l'adulte qui l'accompagne est debout. Cette posture ne semble donc pas favorable à l'inclusion de jeunes

[153] Marie Ainsworth cité par Patrick Mauvais, Article paru dans *Médecine & Enfance*, septembre 2002, p. 406-410.

enfants au sein d'un espace collectif. Il faut toutefois garder une certaine prudence avec ce résultat car il ne concerne qu'une seule situation sur 100 observations réalisées.
Comme la majorité des enfants ont des comportements actifs (99%) lors des situations de jeu et que, dans la majorité des cas (72%), les adultes sont assis à hauteur d'enfants, on peut penser que cette proximité posturale favorise l'inclusion des jeunes enfants au sein de la ludothèque.
Ces résultats corroborent avec ceux que l'on a obtenus au sein du RPE : le positionnement de l'adulte le plus favorable à l'inclusion des jeunes enfants est : assis à hauteur d'enfants.

D'autre part, adultes et enfants sont majoritairement sur les mêmes zones de jeu (95%).
Seules 5 % des observations montrent qu'adulte et enfant sont sur des zones de jeu différentes. Les cinq enfants concernés sont tous âgés de plus de 2 ans et leur comportement varie : un enfant explore (ou papillonne), deux enfants jouent, un enfant sollicite l'adulte et un enfant est isolé. Ainsi, l'éloignement de l'adulte peut provoquer l'isolement de l'enfant. Ce résultat est à manier avec prudence car il ne concerne qu'un enfant.
En revanche, on peut affirmer qu'être proche des enfants (proximité spatiale) favorise l'inclusion des jeunes enfants au sein de la ludothèque. Rappelons-le, 99% des enfants ont un comportement actif au sein de la ludothèque.

Le positionnement de l'adulte influence les comportements des enfants au sein des espaces collectifs. Au sein de la ludothèque, la proximité des adultes (proximité spatiale- dans la même zone de jeu- et posturale-à hauteur d'enfant) favorise l'inclusion des jeunes enfants.

2.2.Au niveau de la présence psychique :

Sur les 100 observations réalisées, voici les résultats obtenus concernant la présence psychique des adultes :
-98 observations montrent que les adultes sont en lien[154] avec un adulte ou un enfant :

71 observations témoignent de lien adulte-enfant.

41 observations témoignent de lien entre adultes.

36 adultes sont en lien à la fois avec un enfant et avec un adulte.

[154] Pour rappel : En lien signifie qu'ont été observés des échanges de regards, de sourires, de paroles, des jeux, … entre les personnes observées.

On peut donc affirmer que majoritairement (98%), la ludothèque est propice au lien social entre adultes et enfants ou entre adultes.
-Peu d'adultes (2%) sont en situation d'isolement au sein de la ludothèque. Ces comportements d'adultes ont des effets différents sur les comportements des enfants :

L'un, âgé de 2 ans 8 mois, papillonne (ou explore). Il est donc capable d'être actif même si l'adulte est isolé.

L'autre, âgé de 2 ans et 8 mois est isolé. L'influence du comportement de l'adulte a un effet direct sur le comportement de l'enfant.

Ainsi la présence de l'adulte influence l'inclusion de l'enfant au sein d'un espace collectif : lorsque l'adulte est présent avec l'enfant et/ou d'autres adultes (98%), les enfants sont actifs au sein de la ludothèque (99%). Dans leur article André et Pry (2012, p.118) montrent qu'un *effet miroir* existe concernant les attitudes, ils font référence à Wallon (1934/1993, p.263) : « Le caractère contagieux des manifestations affectives » rend alors possible une sorte de consonance motrice, par laquelle la mimique de l'un se reflète dans la mimique de l'autre ».
L'imitation est, pour Wallon, une forme d'identification, un modelage postural. Cette autre forme de participation posturale entraîne automatiquement, en effet, chez les individus en présence, des réactions identiques ou similaires, tout en leur permettant de partager les mêmes états affectifs. C'est ici ce qu'on peut observer : les adultes présents (avec l'enfant et/ou d'autres adultes) constituent des modèles pour des enfants présents, actifs.

La présence psychique des adultes impacte les comportements des enfants : une présence attentionnée (avec des échanges de sourires, de regards, de paroles, …) et sociale (en lien avec des enfants et/ou des adultes) suscite des comportements de jeu, d'exploration et de sollicitation des adultes chez les jeunes enfants ; une présence isolée semble avoir des effets contrastés (exploration ou exclusion de l'enfant).

2.3.Concernant l'attitude des adultes :

Sur les 100 observations réalisées au sein de la ludothèque :
-Seule une observation sur les cent réalisées révèle un adulte avec une attitude passive[155]. Cet élément est en contradiction avec les constats de départs. Caroline était préoccupée par la

[155] Pour rappel : passif signifie que l'adulte a été observé dans l'attitude suivante : « coupé » de l'enfant, occupé par autre chose (ex : téléphone).

passivité des adultes en situation de jeu, plus particulièrement l'utilisation des téléphones portables. L'observation systématisée grâce à la grille révèle que ce phénomène est « anecdotique », minime. C'est une « révélation » pour Caroline, un « changement de regard ». Lorsque cet adulte a une attitude passive, il n'est pas situé sur la même zone de jeu que l'enfant. L'enfant, âgé de 2 ans et 8 mois, explore (ou papillonne) et sollicite l'adulte. Il est également en interaction amicale avec d'autres enfants. Sa présence est donc active au sein de l'espace et en lien avec son niveau de développement.

- Seules deux observations révèlent une attitude dirigiste[156] (ou interventionniste) de la part des adultes. Les deux observations montrent qu'une attitude dirigiste de l'adulte a des effets sur le comportement des enfants : ils papillonnent (ou explorent l'espace) dans les deux cas. Il semble donc qu'une attitude dirigiste de la part de l'adulte n'invite pas l'enfant à se poser, à jouer de manière concentrée.
- Au sein de la ludothèque, les adultes sont majoritairement observateurs (97%) de l'enfant. La majorité des enfants sont actifs (99%).

On peut donc affirmer que l'observation des enfants par les adultes (97%) favorise l'inclusion des enfants en situation de jeu à la ludothèque.

C'est une découverte professionnelle importante pour Caroline durant la phase d'observation avec la grille : observer un enfant est loin d'être une attitude passive. Elle se rend compte que, pour elle, l'observation pouvait être apparentée à une certaine passivité. Avec la recherche, elle se rend compte qu'observer un enfant requiert beaucoup d'attention et de disponibilité de la part de l'adulte et cela a des effets sur l'enfant. D'après Patrick Mauvais (2003, p.287), « une observation de l'enfant attentive, régulière et partagée par les adultes chargés de prendre soin de lui directement ou indirectement (la responsable, la psychologue,…) permettant de très bien le connaitre dans ses habitudes, ses rythmes, ses capacités, ses façons de signifier ses attentes et mouvements de volontés, ses affects ». C'est l'observation, réelle attention à l'enfant, qui permet de guider les attitudes des adultes.

Comme pour l'observation des adultes au sein du RAM, l'analyse de la grille met en évidence le concept d'« *adulte phare* » d' Anne-Marie Fontaine (2017, p. 25). Un *adulte phare* éclaire et sécurise une zone de jeux. Les enfants jouent principalement dans les zones de jeux éclairés par la présence de l'adulte. Pour Caroline, ce concept *d'adulte phare* qui implique une posture

[156]Pour rappel : Dirigiste signifie que l'adulte a été observé en train de donner des consignes, de guider le jeu de l'enfant. L'adulte intervient dans le jeu de l'enfant sans qu'il y ait de demande de la part de l'enfant.

professionnelle attentive a été une découverte. Auparavant, elle observait en interagissant mais elle ne se posait jamais pour observer. Elle aurait eu le « sentiment de ne rien faire, d'être là, juste à regarder ». C'est ce qu'elle dit lors d'une séance de travail en groupe. L'idée de production et d'action peut prédominer pour les professionnels. Aujourd'hui, avec la recherche, Caroline module son action éducative en fonction de ce qu'elle observe : interaction autour de jeu, *adulte phare*, médiation de la relation parent-enfant, … Elle se dit « moins interventionniste ». Quand une difficulté est observée, aujourd'hui, Caroline laisse le temps aux personnes de résoudre la difficulté. Auparavant, elle aurait eu tendance à agir dès les premiers signes de difficulté. Elle observe maintenant de l'entraide entre les familles et des parents qui se positionnent en *adulte-phare*.

Ces différents éléments m'amènent donc à pointer l'importance d'une *juste proximité* entre les enfants et les adultes durant les temps de jeu à la ludothèque. Il ne s'agit pas de définir une attitude idéale d'adulte auprès des enfants mais plutôt d'un ajustement à trouver entre adultes et enfants pour que ces derniers puissent être capables d'ouverture sociale. Intéressons-nous maintenant aux interactions à l'œuvre au sein de la ludothèque.

3. Les interactions à l'œuvre à la ludothèque :

3.1.Concernant les interactions adulte/enfant :

Sur les 100 observations réalisées :

-2 interactions conflictuelles entre un adulte et un enfant ont été observées. Il s'agit d'interactions avec un enfant de 3 ans et avec un enfant de 3 ans et demi. Dans les deux cas, le comportement de l'enfant est le même : ils papillonnent (ou explorent) au sein de l'espace. Les interactions conflictuelles entre adultes et enfants semblent inviter les enfants à explorer le matériel de jeu avec des allées et venues.

-93 interactions amicales entre adulte et enfant ont été observées. Le comportement des enfants varie entre jeu, exploration et sollicitation de l'adulte. Les interactions amicales entre adultes et enfants semblent donc favoriser l'inclusion des jeunes enfants au sein de la ludothèque.

-5 observations ne révèlent pas d'interaction entre adulte et enfant. Ces cinq enfants sont tous âgés de plus de deux ans. Différents comportements d'enfants sont alors observés : un enfant joue en interaction amicale avec d'autres enfants, trois enfants explorent (ou papillonnent) et sont en interactions conflictuelles avec d'autres enfants et un enfant est isolé. Lorsqu'il n'y a

pas d'interactions entre adulte et enfant, différents comportements peuvent être observés chez les enfants dont un comportement d'exclusion. L'*effet miroir* reste l'hypothèse privilégiée pour cet enfant.

Les interactions entre adulte et enfant sont majoritaires (95%), elles semblent propices à l'inclusion des jeunes enfants au sein de la ludothèque : ils sont actifs (jeu, exploration et sollicitation de l'adulte). A nouveau, un « *effet miroir* » peut être constaté entre l'enfant isolé et l'adulte, qui n'est pas non plus en interaction avec son enfant. Intéressons-nous maintenant aux interactions entre enfants.

3.2.Concernant les interactions entre enfants :

Sur les 100 observations réalisées au sein de la ludothèque :
- 22 enfants ne sont pas en interaction avec un autre enfant :

20 enfants sont alors en interaction amicale avec un adulte. Cela peut s'expliquer par la complexité, pour un jeune enfant, de tenir compte de plus d'un partenaire à la fois.

2 observations montrent qu'il n'y a pas non plus d'interaction avec un adulte : les deux observations concernent le même enfant -âgé de plus de 2 ans et demi - et le même adulte -est debout, observateur. Dans une observation, l'enfant papillonne dans l'autre, il est isolé.
-7 interactions conflictuelles ont lieu entre les enfants.
-71 interactions amicales ont lieu entre les enfants.
La ludothèque est donc majoritairement favorable aux interactions entre enfants (78%), qu'elles soient amicales ou conflictuelles. Effectivement, lors du développement des compétences sociales, les enfants font l'expérience d'interactions diversifiées.

Si on s'intéresse au seul enfant observé en situation d'exclusion à la ludothèque, on s'aperçoit que différentes composantes se combinent : l'adulte est debout, seul, observe l'enfant à distance (ils ne sont pas situés sur la même zone de jeu), aucune interaction n'a lieu ni entre adultes, ni entre enfants, ni entre adulte et enfant. Il semble donc qu'une *présence* que je nomme *distanciée* de l'adulte ne soit pas favorable à l'inclusion de celui-ci au sein d'un espace collectif. Toutefois, ce résultat est à manier avec prudence puisqu'il ne concerne qu'un seul enfant.

3.3.Concernant les interactions adulte/adulte :

Sur les 100 observations réalisées au sein de la ludothèque :

-70 interactions amicales entre adultes ont été observées.

-30 observations ne révèlent pas d'interactions entre adultes.

-Aucune observation ne révèle d'interaction conflictuelle entre adultes à la ludothèque.

Ces résultats nous indiquent que les interactions amicales entre adultes, majoritaires au sein de la ludothèque, semblent propices à l'inclusion des jeunes enfants (ils sont 99% actifs). Quand les adultes n'ont pas d'interactions entre eux, les enfants ont des comportements actifs (29) ou d'isolement (1).

C'est un élément significatif est à relever : l'adulte qui accompagne l'enfant isolé au sein de la ludothèque n'est pas en interaction avec un autre adulte. A nouveau, on peut émettre l'hypothèse d'un « *effet miroir* » - ou d'un comportement d'imitation- entre l'attitude de l'adulte (isolé) et le comportement de l'enfant (isolé). André et Pry (2102, p. 116) affirment que : « Le corps postural fonctionne comme un miroir ». Ils mettent en évidence l'action des neurones miroirs qui s'activent lorsqu'un individu exécute une action et lorsque l'individu observe un autre individu en train d'exécuter la même action. Il existe des mécanismes de résonance motrice entre les mouvements d'un individu (ici l'adulte) et le répertoire moteur d'un observateur (ici l'enfant). L'adulte est un modèle d'identification que l'enfant imite. L'enfant est âgé de plus de 2 ans et demi. A cet âge, l'enfant est capable d'imiter un modèle. L'hypothèse d'un « *effet miroir* » apparaît donc solide pour cet enfant.

Pour les autres enfants, actifs même si leur modèle n'est pas en interaction avec d'autres adultes, ils sont probablement stimulés par d'autres facteurs.

Etudions maintenant ce qu'il en est de l'injonction des familles à fréquenter la ludothèque, rappelons que c'est cette injonction à l'inclusion qui questionnait Caroline au début de la recherche.

4. L'injonction des familles à la fréquentation de la ludothèque : un bilan contrasté

Nous l'avons vu dans le premier chapitre, l'une des questions centrales à l'inclusion est celle de la participation. Dès le début, Caroline s'est questionnée sur l'inclusion des familles orientées par les structures médico-sociale, invitées voire semi-contraintes à participer aux activités proposées par la ludothèque. Cette injonction à la participation et ses effets questionnaient Caroline dès le début de la recherche.

Sur les cent observations réalisées, seules six observations concernent des enfants orientés par des structures médico-sociales. Les échanges avec Caroline et les grilles d'observations permettent d'identifier l'irrégularité de la fréquentation de la ludothèque par les familles orientées par les partenaires :

Ce sont six enfants différents qui ont été observés chacun une seule fois en six mois.

Si on compare avec les familles qui viennent de façon volontaire, 52 enfants ont été observés, chacun d'entre eux a été observé entre une et six fois entre mai et octobre 2018.

Il semble donc que l'orientation des familles par les structures du médico-social ne soit pas efficace à la ludothèque : les familles semblent répondre à l'injonction - elles viennent à la ludothèque - mais cette participation est faible : ici, les familles orientées fréquentent peu la ludothèque : elles viennent une fois en six mois.

En référence aux travaux de Michel Chauvière (2008), il semble ici que nous touchons une limite : les parents répondent à l'injonction publique mais ne l'investissent pas, ils n'en font pas une expérience privée.

Dans la première partie de cette thèse, j'ai posé la question d'une politique qui allait dans le sens d'une injonction à la participation. Ici, il semble que prescrire (ou préconiser) l'inclusion des familles dans les lieux d'accueil de la petite enfance ne se décrète pas. Si cela ne correspond pas aux besoins des familles, cela ne fonctionne pas. L'hypothèse principale, posée dès le départ, semble donc confirmée : lorsque les familles ne viennent pas de façon volontaire mais reçoivent une « injonction » à fréquenter la ludothèque par des partenaires médico-sociaux, cela ne fonctionne pas ou peu.

Au début de la recherche, Caroline faisait le constat d'interactions adultes-enfants qu'elle qualifiait de « pauvres » lorsque les familles étaient orientées par les structures médico-sociales. Les résultats, peu significatifs en nombre (6 observations sur 100) viennent toutefois nuancer le constat de départ, ils témoignent d'interactions et de comportements diversifiés : les six enfants sont en interaction amicale avec leur parent ; un enfant est également en interaction amicale avec d'autre(s) enfant(s). Trois enfants jouent et sollicitent l'adulte, un enfant papillonne (ou explore), deux enfants sollicitent leur parent uniquement. Les six adultes sont tous positionnés dans la même zone de jeu que leur enfant, ils observent tous leur enfant, trois adultes sont assis (à hauteur d'enfants) et trois adultes sont debout. Ainsi, en participant à la recherche collaborative, Caroline a fait évoluer son regard en direction des parents orientés par

les structures du médico-social : elle a pris conscience que, même s'ils viennent peu, les interactions parents-enfants qui se vivent à la ludothèque sont riches.

Les échanges réguliers avec Caroline durant la recherche (une fois par mois pendant un an et demi) permettent d'identifier que les familles orientées par les partenaires arrivent avec des craintes et une incompréhension de cette préconisation à fréquenter la ludothèque :

- Caroline a pu observer que, physiquement, ces parents avaient une attitude en retrait.
- Ils s'expriment peu verbalement. Quand ils le font, voilà ce que la majorité des parents orientés disent : « on m'a dit de venir à la ludothèque alors je suis là mais je ne sais pas vraiment pourquoi ». Les parents ne semblent percevoir le sens de la préconisation qui leur a été faite. Caroline passe du temps à expliquer le fonctionnement du lieu.
- Caroline perçoit de l'inquiétude des parents qui la questionnent, elle tente de les rassurer, elle leur dit par exemple : « ne vous inquiétez pas, je ne transmets pas de compte rendu aux personnes qui vous ont envoyées ». Caroline constate que seules trois familles orientées par les partenaires ont tissé un lien de confiance avec les professionnelles de la ludothèque et fréquentent régulièrement la structure une fois ce lien instauré.

Il semble donc, au regard de ces différents éléments, que l'injonction à l'inclusion est peu efficace à la ludothèque. Cette injonction ne semble pas comprise par les parents et donc peu investie. Avec du temps et une communication progressive qui s'instaure entre parents et professionnels, les parents comprennent mieux ce que le lieu peut leur apporter (à eux, ainsi qu'à leur enfant) et ils s'y investissent avec plus de régularité. Dans le chapitre suivant, des familles qui ont été orientées par des structures médico-sociales sont interviewées, les données complèteront ce bilan contrasté.

Conclusion partielle : la recherche menée à la ludothèque

Différents facteurs propices à l'inclusion des enfants au sein de la ludothèque sont identifiés : la présence des adultes influence l'inclusion des jeunes enfants au sein de la ludothèque. Les résultats de l'enquête montrent qu'une présence qui se situe dans la « *juste proximité* » avec l'enfant favorise son inclusion au sein d'un espace collectif. Par juste proximité je veux dire que l'adulte est proche de l'enfant sans l'envahir ni l'étouffer. Il se situe à ses côtés, il l'accompagne, il peut être en lien avec d'autres personnes, … Il s'ajuste à l'enfant.

Cette présence est constituée d'observation, nourrie avec des échanges (de regards, de sourires, de paroles, de rires), proche de l'enfant (dans la même zone de jeu et avec une posture à hauteur d'enfants), en interaction amicale avec l'enfant (échange d'objets, de paroles, jeu).

Un *effet miroir* peut être constaté entre le comportement des adultes et le comportement des jeunes enfants au sein de la ludothèque.

Je vous propose maintenant de nous intéresser à la recherche menée au multi accueil (ou crèche VIP- les deux termes sont utilisés).

III. L'observation-projet, une recherche menée avec les EJE du multi accueil

Pour ce dispositif de recherche, les professionnelles se questionnent majoritairement sur l'effet des interactions entre adultes sur le comportement des enfants lors des temps de séparation qui ont lieu au moment de l'accueil. Chaque temps d'accueil constitue un moment de séparation : le matin, l'enfant se sépare de sa famille pour venir à la crèche ; le soir, il se sépare de l'univers de la crèche pour retrouver sa famille.

La question centrale de cette phase la recherche est : Quelle est la place symbolique et physique faite aux enfants et aux familles lors de l'accueil du matin et du soir au sein du multi accueil ?

L'hypothèse principale des EJE est la suivante : *les parents en situation de précarité ne prennent pas ou peu de place (physique et symbolique) lors de l'accueil et cela a un effet sur le comportement de l'enfant.*

Pour répondre à cette question, il nous a fallu construire différents indicateurs à observer :

Nous avons considéré qu'un enfant était inclus lors des temps d'accueil/séparation lorsque son comportement est en cohérence avec les théories du développement et/ou les théories de l'attachement[157] (développé dans le premier chapitre). Plus particulièrement, nous nous sommes intéressées aux aspects concernant le processus de séparation-individuation. Lorsqu'un écart sera constaté avec ces théories, nous pourrons nous interroger sur ce qui explique cet écart à la norme : l'enfant se trouve-t-il en difficulté lors de ce temps de séparation/accueil ?

[157] Nous nous référerons ici majoritairement aux travaux d'Henri Wallon (œuvre initiale datée de 1941 et réédité en 2002) et de Margalit Mahler (1980) mais aussi Bowlby (1958 : c'est sa première formulation de la théorie de l'attachement, 1969 : il présente une version reformulée de sa thèse initiale), Ainsworth (1986 : elle montre que les bébés développent un attachement anxieux lorsque leur mère est moins réactive aux signaux de l'enfant).

Pourquoi ? L'inclusion est un concept qui vient questionner la norme, ses marges, … Comme nous l'avons vu dans le premier chapitre, accueillir la diversité -ou concourir à l'éducation inclusive- suppose d'interroger le rapport à la norme.

Concernant le comportement des professionnelles, ont été observées et analysées les caractéristiques suivantes : le positionnement (reste sur place, se déplace vers les parent et l'enfant, un autre professionnel accueille les parent et l'enfant), les interactions verbales (question ouverte ou fermée, en direction de l'enfant et/ou de l'adulte, long ou bref).
Il est à noter que le regard n'est pas présent dans la grille pour les professionnelles. C'est un élément qui a été discuté au cours de la recherche. D'après elles, les professionnelles regardent toujours les parents lorsqu'elles les accueillent. Après de longues discussions nous avons décidé de ne pas prendre en compte cet indicateur dans la grille pour deux raisons : les professionnelles assurent une constance du regard au moment de l'accueil, quel que soit le parent et les indicateurs pris en compte sont déjà nombreux. Ce choix peut constituer une limite de la recherche.

Concernant le comportement des parents, différents éléments ont été observés et analysés par les éducatrices au moment de l'accueil dans la salle de jeux : les échanges verbaux (à l'initiative du parent ou du professionnel, bref ou long, en direction du professionnel qui l'accueille ou d'un autre professionnel, non existants), l'attitude non verbale (le positionnement : le parent rentre, reste à la porte ou ne rentre pas (il reste derrière la porte, en retrait) et le visage : souriant, fermé, regarde la professionnelle ou non).

Concernant le comportement des enfants lors du temps d'accueil, nous avons défini différents types de comportements. Pour cela nous nous sommes appuyées sur l'expérience professionnelle des éducatrices et sur les travaux en psychologie du développement. Ainsi, l'âge de l'enfant est une variable prise en considération. Les comportements observés sont : la proximité entre l'enfant et son parent (câlins, le portage ou encore un échange de bisous), l'opposition (l'enfant manifeste un refus, crie, pleure), l'hésitation (l'enfant fait des allers et retours entre son parent et le professionnel ou entre les jeux situés et son parent) et enfin l'autonomie (l'enfant dit spontanément bonjour au professionnel, au revoir au parent, va jouer dans la salle).

Ce n'est qu'à la fin de la récolte des observations que j'ai pris le temps- avec Catherine qui n'a pas effectué d'observations- de repérer les familles en situation de précarité ou non. En utilisant ce procédé, notre objectif était de ne pas focaliser l'observation sur cet indicateur au risque de fausser les observations. Nous l'avons donc pris en considération dans un second temps.
Les résultats ont été présentés à l'équipe lors d'une réunion. Étudions un premier indicateur observé : la présence des professionnelles.

1. La présence des professionnelles

Concernant le positionnement des professionnels lors du temps d'accueil :

-Sur les 110 observations réalisées, 33 observations révèlent que les professionnelles restent à leur place (soit 30%). Les professionnelles précisent que cette place se situe à la « borne d'accueil » qui permet d'échanger avec le parent tout en notant des informations relatives à l'enfant (par exemple : la nuit qu'a passé l'enfant, la manière dont il a mangé le matin, son état de santé, …)

-Sur les 110 observations, 77 observations révèlent que les professionnelles se déplacent vers le parent (soit 70%).

On peut donc affirmer que, dans la majorité des cas, l'attitude des professionnelles est une attitude d'accueil et d'ouverture - aller vers le parent.

-C'est toujours la professionnelle qui ouvre au parent à l'interphone qui l'accueille en salle de jeu (cela semble confirmer qu'elles regardent effectivement les parents qu'elles accueillent). Les échanges concernant les résultats avec les professionnelles permettent de préciser que c'est une règle de politesse implicite qu'elles appliquent : elle n'a jamais été formulée explicitement mais, comme on peut le constater suite à ce travail autour des grilles d'observation, elles l'appliquent toutes sans exception.

Dans 100% des observations, la communication est établie entre parents et professionnels dès l'accueil. Les résultats semblent donc pointer que le positionnement professionnel lors du temps d'accueil facilite la rencontre entre parents et professionnels : elles se situent à une borne d'accueil ou se déplacent pour « aller vers » le parent. D'après Laurence Thouroude (2016, p. 98), « les processus inclusifs s'élaborent dans l'entre-deux de la rencontre parents-professionnels ». Au moment de l'accueil, le positionnement des professionnels semble révéler que le processus inclusif s'élabore.

Toutes les observations révèlent que la professionnelle échange avec le parent au moment de l'accueil. 67 échanges verbaux sur 110 sont longs (soit 60,9 %) et 42 échanges verbaux sur 110 sont brefs (soit 38, 2%).

Le constat de départ réalisé par les éducatrices était que les interactions étaient parfois courtes lors de l'accueil du matin et du soir, et que les familles en situation de précarité seraient « fuyantes ».

Le premier élément significatif est que les interactions sont majoritairement longues au moment de l'accueil. Le constat de départ se trouve ainsi nuancé.

Quand on s'intéresse aux familles en situation de précarité, on s'aperçoit que 26 échanges sur 43 observations réalisées (soit 60,4%) témoignent d'échanges longs alors que 17 échanges sur 43 sont brefs (soit 39,6%).

Ces chiffres viennent infirmer le constat de départ : les interactions parents-professionnelles sont similaires, que les parents soient ou non en situation de précarité. Les familles en situation de précarité ne peuvent pas être qualifiées de « fuyantes ».

Concernant le comportement des professionnelles lors des interactions verbales :

-Sur les 110 observations réalisées, 53 échanges verbaux sont initiés par les professionnelles (soit 48, 2% des échanges).

45 observations montrent que les professionnelles posent des questions ouvertes (soit environ 85% des échanges initiés par les professionnelles)

8 observations révèlent que les professionnelles posent des questions fermées (soit environ 13,6% des échanges initiés par les professionnelles).

Lors du temps d'accueil, on retrouve donc le concept *d'entre-deux* (Thouroude, 2016) mis en lumière au niveau des interactions verbales : 53 échanges sont initiés par les professionnels (et 57 échanges sont initiés par les parents. cf. la partie concernant « la présence des parents »).

Lorsqu'elles initient les échanges, la posture d'ouverture de la part des professionnelles est observable : elles privilégient les questions ouvertes. L'effet sur les échanges est assez net :

-Quand ils sont amorcés par une question ouverte, les échanges qui s'ensuivent ont tendance à être davantage longs entre parents et professionnels (30 échanges longs sur 45 initiés par les professionnels, soit 66,7% des échanges initiés par les professionnelles) ;

-Quand ils sont amorcés par une question fermée, les échanges qui s'ensuivent sont brefs dans la majorité des cas (seule une question fermée aboutit à un échange long avec le parent, soit 2,2% des échanges initiés par les professionnelles).

On retrouve donc une attitude d'ouverture à travers les questions posées et les échanges qui s'ensuivent. Comme nous l'avons abordé dans le premier chapitre, d'après le DECET, les équipes éducatives peuvent lutter activement contre les préjugés par la communication et une attitude d'ouverture. Cette attitude d'ouverture est observable chez les professionnelles de la crèche : dans leur positionnement et dans les interactions verbales. Les chapitres suivants analysent le discours des parents et l'activité des EJE, ils compléteront les données que nous avons pu récolter ici concernant la communication parents-professionnels. A ce stade, en nous appuyant sur les travaux de Laurence Thouroude (2016), nous pouvons affirmer que la présence des professionnelles permet l'élaboration d'un processus inclusif au moment de l'accueil.

Concernant le questionnement de départ, si on s'intéresse aux questions adressées aux parents en situation de précarité. 43 observations sur 110 concernent des parents en situation de précarité : 22 échanges sont initiés par les professionnelles, 17 échanges sont initiés par le parent et pour 4 échanges on ne sait pas qui l'a initié, cela manque dans la grille. C'est une limite de la recherche. Toutefois on repère un équilibre entre les échanges initiés par les parents ou par les professionnelles.

On s'aperçoit que 3 questions fermées sont adressées à des parents en situation de précarité (soit 13,6% des questions posées aux parents en situation de précarité) et que 19 questions ouvertes sont formulées par les professionnelles (soit 86,3% des questions posées aux parents en situation de précarité).

Proportionnellement, il y a donc peu de différences entre les questions adressées aux parents en situation de précarité et l'ensemble des parents de la crèche. Dans les constats de départ, les professionnelles se demandaient si « *inconsciemment, elles pouvaient avoir des comportements induisant les « comportements » fuyants des parents* ». Ici, les résultats infirment cette hypothèse : les professionnelles posent le même type de questions aux parents, qu'ils soient en situation de précarité ou non.

Concernant la prise en considération de l'enfant lors des interactions verbales :

Toutes les observations révèlent que la professionnelle s'adresse à l'enfant. Il est donc considéré comme un acteur à part entière lors de l'accueil. Il est ainsi plus juste de parler d'échange parent-enfant-professionnel.

78 échanges sur 110 (soit 70,9%) sont brefs, 30 échanges sur 110 sont longs (27,3%) avec les enfants. La brièveté des échanges peut facilement s'expliquer par les capacités communicationnelles des jeunes enfants (âgés de 9 mois à 3 ans). On peut donc affirmer que

la prise en considération de l'enfant par la parole est une donnée importante pour les professionnelles lors de l'accueil.

L'observation de la présence des professionnelles révèle qu'un *entre-deux* de la rencontre est à l'œuvre au moment de l'accueil : la communication est établie entre parent, enfant et professionnel, les échanges sont initiés de manière équilibrée entre les parents et les professionnels, lorsqu'ils sont initiés par les professionnels, les questions ouvertes sont dominantes et engagent des échanges majoritairement longs. Il n'y a pas de différences observables entre les familles en situation de précarité ou non, que ce soit dans le positionnement ou dans le type d'interactions engagé par les professionnelles au moment de l'accueil. Du côté des professionnelles, le processus inclusif semble donc à l'œuvre au moment de l'accueil. Intéressons-nous maintenant à la présence des parents lors des moments d'accueil.

2. La présence des parents

Comme nous venons de l'évoquer, la communication entre parents et professionnelles est établie de manière verbale dès l'accueil et la présence des professionnelles semblent faciliter la rencontre. Nous étudions ici la présence des parents lors de l'accueil.

Concernant le comportement des parents lors des interactions verbales :
57 échanges sur 110 sont initiés par les parents (soit 51,8%). On remarque donc une communication plutôt équilibrée entre parents et professionnelles lors de l'accueil. Cela témoigne d'une certaine aisance orale pour les parents dès l'accueil et d'une communication qui s'établit.
De plus, sur ces 57 échanges initiés par les parents, 42 aboutissent à des échanges longs entre parents et professionnelles (soit 73,7%). On remarque donc que lorsque les échanges sont initiés par les parents, ils durent plus longtemps.
Sur ces 57 échanges initiés par les parents, seuls 17 échanges (soit 29,8%) sont initiés par des parents en situation de précarité. Il y a donc une différence observable dès l'accueil : amorcer le dialogue semble moins pratiqué par les parents en situation de précarité. Les résultats semblent donc pointer que les parents en situation de précarité ont moins d'aisance à l'oral face

à des professionnelles. La question qui demeure est de savoir pourquoi. Cette question pourra sans doute être affinée dans la suite de cette recherche[158].

Concernant le positionnement des parents :
-68 parents sur 110 entrent dans le multi accueil (soit 61,8%). Les éducatrices se questionnaient sur la place physique faite aux parents au sein du multi accueil et la place de la borne d'accueil. Ici, les résultats montrent que les parents prennent une place physique au sein du lieu, ils entrent dans la pièce dans la majorité des cas.
-39 parents sur 110 restent à la porte de la salle de jeu (soit 35,5 %) et 6 parents ne rentrent pas dans la salle de jeu (soit 5,5 %). Ils sont donc en retrait par rapport à la porte. Il y a donc 45 parents sur 110 (soit 40,9%) qui ne prennent pas une place physique au sein de la crèche au moment de l'accueil.
Si on s'intéresse aux parents en situation de précarité, on s'aperçoit qu'il n'y a pas une grande différence de positionnement dans l'espace entre l'ensemble des parents qui fréquentent la crèche et les parents en situation de précarité : un parent en situation de précarité ne rentre pas dans l'espace et quinze parents restent à la porte, vingt-neuf parents rentrent.
La différence observée entre les parents en situation de précarité ou non concernant les échanges verbaux ne se retrouve pas au niveau de la présence physique.

Au début de la recherche, au moment de poser des constats professionnels, les éducatrices se questionnaient concernant l'aménagement de l'espace d'accueil : permet-il aux parents de prendre place au sein de la crèche ou la borne a-t-elle un effet de barrière symbolique ? Ici les résultats montrent - pour 40,9% des parents- que cela peut avoir un effet limitatif sur leur présence physique au sein de la crèche au moment de l'accueil : ils n'entrent pas.
Face à ce résultat, des questions se sont posées pour les professionnelles : La borne d'accueil est-elle une barrière symbolique ? Faut-il modifier la place de la borne d'accueil ou faut-il modifier son accompagnement ? Le choix qui a été fait par l'équipe a été d'accompagner par la parole les parents lorsqu'ils entrent. Suite à la recherche, les éducatrices invitent par la parole les parents à entrer dans l 'espace crèche pour aller chercher leur enfant à la sieste, entrer dans

[158] Au cours des entretiens avec les parents, j'ai constaté une nette différence au niveau de l'aisance orale, la maitrise du langage entre les parents. Lorsqu'ils étaient en situation de précarité, le vocabulaire était plus simple, les réponses plus courtes. Il m'a fallu trouver des techniques (valorisation, reformulation, …) pour faciliter la verbalisation. Un autre élément significatif est celui de la durée des entretiens : ils duraient en moyenne environ 1heure mais lorsque les parents étaient en situation de précarité, ils duraient 30 minutes en moyenne.

la salle de change, participer à la fin du goûter, … La recherche a donc apporté des questionnements de la pratique et une modification des pratiques professionnelles.

Concernant le visage des parents :

- 89 parents sont souriants (soit 80,9%)
- 83 parents regardent la professionnelle (soit 75,5%)

On peut donc affirmer que, dans la majorité des cas, les parents arrivent au multi accueil avec une attitude d'ouverture : le sourire et le regard tourné vers les professionnelles. Ce résultat nuance largement le constat de départ des professionnelles qui étaient de dire « qu'il y avait parfois une difficulté à construire la relation avec les parents ».

Si on s'intéresse aux familles en situation de précarité, on observe la même tendance : la majorité des parents arrivent en souriant (33 sur 43, soit 76, 7%) et en regardant la professionnelle qui les accueille (36 sur 43, soit 83,7%).

- 9 parents sur 110 ont le visage fermé lors de l'accueil (soit 8,2%), sur ces 9 parents, 8 ne regardent pas la professionnelle. D'après les observations quotidiennes des EJE, réalisées au cours de la recherche, on peut émettre l'hypothèse qu'ils regardent leur enfant. Les échanges qui s'ensuivent entre parents et professionnels sont majoritairement brefs (6 échanges sur 9).

A nouveau, la question du regard et du visage apparaît importante. Comme je l'ai indiqué dans le premier chapitre, Charles Gardou (2012) insiste sur la reconnaissance qui passe par le regard porté sur l'autre, à l'attention aux visages. Dans les chapitres suivants, nous reviendront sur l'importance du regard pour l'éducation inclusive.

En étudiant la présence des parents lors du moment d'accueil, on peut affirmer que l'*entre-deux* de la rencontre est à l'œuvre : la communication est instaurée, la majorité des parents entrent dans le multi accueil, les échanges sont majoritairement longs, ils manifestent une attitude d'ouverture (sourire et regard en direction de la professionnelle qui accueille).

Il semble que les parents en situation de précarité aient moins d'aisance verbale lors de l'accueil : une minorité d'échanges est initié par les parents en situation de précarité. Cela ne suffit pas à qualifier ces parents de « fuyants ».

Ces éléments montrent que le processus inclusif est en cours au moment de l'accueil du côté des parents.

Une analyse qui croise l'ensemble des indicateurs d'échanges entre parents et professionnels, montre que seuls 2 parents pourraient être considérés comme « exclus » au moment de l'accueil : ils ne rentrent pas, ils ont le visage fermé et les échanges sont brefs. Dans ces deux cas, la professionnelle s'est déplacée vers le parent et a initié des échanges verbaux avec le parent et avec l'enfant. L'inclusion est une dynamique qui relève de deux paramètres : la place faite à l'individu et celle qu'il souhaite prendre. Ce résultat laisse penser qu'à la crèche, la place symbolique faite aux parents dans l'attitude verbale et non verbale des professionnelles est réelle. Cependant, 2 parents ne prennent pas de place physique ou symbolique au moment de l'accueil, la dynamique inclusive est ainsi mise à mal.
Nous allons maintenant nous intéresser au comportement des enfants durant les moments d'accueil.

3. Le comportement des enfants

Le positionnement des enfants :
-75 enfants sur 110 arrivent en étant proches de leur parent (soit 68, 2%). Ce comportement s'explique par l'importance de la sécurité affective procurée par les parents pour les jeunes enfants (cf. théories de l'attachement dans le chapitre précédent). Ici, tous les enfants sont âgés entre 9 mois et 3 ans. La proximité parent-enfant, majoritairement observée est en corrélation avec les besoins des jeunes enfants.
-34 observations sur 110 révèlent que les enfants, tous âgés de plus de 2 ans, arrivent en étant éloignés de leur parent (soit 30,9%) – les éducatrices ont considéré que lorsque l'enfant se tenait à plus d'un mètre de son parent, il était éloigné. Les théories de l'attachement semblent expliquer ce comportement. Par exemple, pour Mahler (1980), la dernière étape du processus de séparation- individuation commence effectivement vers 24 mois et n'a pas de fin. Elle se caractérise par la prise de distance et le détachement d'avec la personne d'attachement et l'individuation qui concerne l'évolution des fonctions autonomes.
25 enfants sur ces 34 enfants qui arrivent éloignés de leur parent (soit 73, 5%) manifestent également un comportement d'autonomie (se dirigent seul vers un jeu, disent bonjour ou au revoir). L'éloignement parent-enfant à l'arrivée est donc majoritairement signe de l'autonomie de l'enfant et de sa capacité à se détacher se son parent.
-9 enfants sur 110, tous âgés entre 20 mois et 3 ans, manifestent de l'opposition (soit 9,9%). D'après Wallon, lors du stade du personnalisme (situé entre 2 et 5 ans), les comportements d'opposition se manifestent, ils traduisent l'apparition de la conscience de soi.

-43 enfants sur 110, âgés de 11 mois à 3 ans, sont hésitants (soit 47,3 %) à leur arrivée en salle de jeu. L'hésitation est également un comportement tout à fait en adéquation avec les comportements d'attachement des enfants vis-à-vis de leurs parents entre 9 mois et 3ans. D'après Margalit Mahler (1973), vers 15-24 mois, l'enfant a de plus en plus nettement conscience d'être séparé de son parent. Cette conscience s'accompagne d'une forte demande d'amour. Il est partagé entre deux contraires : la symbiose et l'autonomie. C'est l'hésitation qu'on observe ici.
-Sur 110 observations réalisées, 63 enfants, âgés entre 20 mois et 3 ans sont autonomes (soit 57, 3%). On peut donc dire que, malgré leur jeune âge, les enfants ont des compétences sociales importantes : jouer, dire bonjour ou au revoir en entrant dans un espace collectif : la crèche.

A leur arrivée au sein de la crèche, les enfants ont des comportements en lien avec leurs capacités et niveaux de développement : certains s'opposent, certains hésitent, certains agissent de manière autonome. On remarque également que plus l'enfant est jeune, plus il est proche de son parent. Au-delà de 2 ans, ils sont en capacité de prendre de la distance avec leur parent, dès le moment de l'accueil. On peut donc considérer que tous les enfants sont inclus au sein de la crèche au moment de l'accueil.
Le type d'interactions entre les adultes (échanges brefs ou longs, initiés par le parent ou par le professionnel, …etc.) semble avoir peu d'effet sur le comportement des enfants mais il est à noter que la communication est établie dans 100% des observations réalisées et que dans la majorité des cas c'est une attitude d'ouverture qui est manifestée de la part des adultes. *L'effet miroir* entre adulte et enfant, constaté à la ludothèque, peut aussi être à l'œuvre au moment de l'accueil à la crèche. Cette découverte répond à une interrogation des professionnelles qui se demandaient l'effet qu'avaient les interactions entre parents et professionnelles sur le comportement des enfants au sein de la crèche.

Conclusion partielle : la recherche menée à la crèche

La communication est établie dès le moment d'accueil, à l'initiative des parents ou des professionnelles. Dans la majorité des cas (70%), l'attitude des professionnelles est une attitude d'accueil et d'ouverture - aller vers le parent. Les professionnelles posent le même type de questions aux parents, qu'ils soient en situation de précarité ou non. On peut toutefois noter que les parents en situation de précarité ont moins d'aisance orale face aux professionnelles. Toutes les observations montrent que les professionnelles s'adressent aux enfants au moment de

l'accueil. Ainsi, la communication établie entre parents enfants et professionnels dès l'accueil semble être un élément clef de l'inclusion des enfants lors de ces moments significatifs. Tous les enfants sont inclus lors des moments d'accueil au sein de la crèche, quel que soit le comportement des adultes.

Les observations réalisées lors de l'accueil révèlent que *l'entre-deux* de la rencontre parent-enfant-professionnel est à l'œuvre, signe qu'un processus inclusif est en cours.

Pour aller plus loin, je propose une analyse qui croise les résultats des recherches et qui s'appuie sur la méthode de l' *observation-projet* menées au RPE, à la ludothèque et à la crèche.

IV. Résultats croisés : une recherche collaborative qui a des effets sur l'activité des EJE et qui pointe l'importance de la présence des adultes pour l'éducation inclusive des jeunes enfants au sein des lieux d'accueil de la petite enfance

En croisant ces différents résultats, deux éléments majeurs apparaissent nettement : la recherche collaborative a des effets sur l'activité des EJE et la présence des adultes pour l'éducation inclusive des jeunes enfants au sein des lieux d'accueil de la petite enfance est mise en évidence.

1. Une recherche collaborative qui a des effets sur l'activité des EJE

Si le travail réalisé a été exigeant pour les éducatrices car il a demandé beaucoup de rigueur et de clarification des questionnements, des données, … Il a aussi donné plus d'assise aux actions que les EJE souhaitent mener. D'après Anne Marie Fontaine (2009, 2011), quand ce travail est mené en équipe, il permet de faire des choix étayés et fédère les professionnels en leur donnant des leviers d'action. Ce travail collaboratif a effectivement eu différents effets pour les EJE lors de notre recherche collaborative mais également après.

L'apport professionnel que représente cette recherche autour de *l'observation-projet* a pu être mesuré grâce à différents indicateurs :

-L'assiduité des professionnelles, les EJE se sont organisées pour participer à l'ensemble des réunions mensuelles réalisées durant tout le temps de la recherche. J'ai montré

à plusieurs reprises dans cette thèse qu'il était difficile pour les EJE d'avoir du temps de travail en dehors de la présence des enfants. C'est donc un premier indicateur significatif.

-Le souhait de diffuser les résultats plus largement : à leurs responsables hiérarchiques, à l'ensemble des équipes ou des assistantes maternelles (des réunions ont été organisées en septembre 2018), certaines envisagent la co-rédaction d'articles dans des revues professionnelles. Pour elles, écrire, diffuser les résultats, est une manière de transmettre à d'autres ce qu'elles ont réalisé et appris. C'est une forme de reconnaissance sociale pour un métier en manque de reconnaissance (Gaberan, 2000).

-Leur motivation : les échanges informels ont été nombreux (après les séances, par mail, au téléphone,…), les EJE ont participé à l'analyse malgré des conditions de travail qui leur libère peu de temps en dehors de la présence des enfants, elles se sont inscrites à une journée d'études en lien avec la recherche[159].

- Leur mobilisation dans de nouvelles activités professionnelles : trois éducatrices ont créé et réalisé une intervention s'intitulant « témoignage de professionnel ayant mené des recherches »[160] auprès de la promotion d'étudiants EJE 2018-2021 au CRFPE en mai 2020.

Ces différents indicateurs montrent qu'elles ont modifié leur activité pour pouvoir participer à la recherche collaborative. Ces modifications ont également eu lieu pendant et après la recherche.

Les éducatrices ont pu clairement verbaliser ce que *l'observation-projet* leur a apporté :

-Un changement de point de vue par rapport au premier constat de départ. Toutes les éducatrices ont vu leur constat de départ se modifier voire être infirmé au cours de la démarche. C'est en menant elles-mêmes les observations qu'elles ont progressivement réalisé que leur constat de départ était erroné ou nuancé.

-La prise de conscience de préjugés : elles ont pu constater par elle-même l'influence des préjugés professionnels conscients ou inconscients sur l'observation de la réalité. Ces quelques exemples, extraits de nos réunions de travail mensuelles, en témoignent :

> Fiona a ainsi pu déclarer : « Je me rends compte aujourd'hui que je focalisais mon regard sur les détails qui me semblaient importants et j'en ai oublié beaucoup ».

[159] Anne Marie Fontaine au Salon Petit 1 de Lille le 27 Novembre 2018 : Evènement dédié aux professionnels ou institutionnels du secteur de la petite enfance. Titres des interventions : L'observation-projet : un temps pour voir autrement, ensemble et Exemple d'observation : projet en équipe.

[160] Cette intervention se fait dans le cadre du module 3 du domaine de formation 1 de la formation d'EJE, intitulé « méthodologie professionnelle et dynamique de recherche ».

> Caroline a verbalisé : « j'ai pu me rendre compte que les parents ne faisaient pas « rien » mais qu'en fait, ils observaient leurs enfants, j'étais trompée par ce que je pensais ».
>
> Mylène affirme : « j'étais tellement préoccupée par le fait que les conversations entre assistantes maternelles soient professionnelles que je n'avais jamais fait attention au fait qu'elles regardaient les enfants en majorité ou qu'elles se rendaient plus disponibles pour les bébés, c'est le travail d'observation qui m'a permis de le voir ».

-La découverte et l'appropriation d'une technique d'observation précise avec une grille. Par exemple, une des éducatrices dit : *« en fait tu n'observais pas, tu regardais »*. On comprend par-là la nuance faite par l'éducatrice entre le regard-subjectif et l'observation précise, systématisée. L*'observation-projet* a permis un travail d'objectivation des faits.

Pour illustrer, voici ce que Mylène et Annick écrivent :

> « Nous avons apprécié travailler avec cette technique d'observation, que nous avons découvert. Cette méthode nous a montré comment mettre en lumière des constats objectifs, sans jugement. L'analyse de cette recherche nous a permis de prendre du recul par rapport à des croyances subjectives que nous avions. Nous avions des a priori face à des attitudes que dorénavant nous relativisons. Aujourd'hui nous pouvons affiner notre positionnement professionnel afin de répondre aux mieux aux besoins de nos différents publics. »

En observant les enfants au cours de la recherche, les EJE ont donc réalisé différents apprentissages : revisiter leurs points de vue, prendre consciences de préjugés et s'approprier une nouvelle technique d'observation. Ces différents éléments m'amènent à affirmer que la recherche collaborative a eu des effets de transformation des pratiques professionnelles pour les EJE. La recherche collaborative autour de la méthode de l'observation-projet permet également d'identifier que la présence des adultes est fondamentale pour l'inclusion des jeunes enfants quel que soit le lieu d'accueil (au RPE, à la crèche et à la ludothèque).

2. La présence des adultes (psychique, physique), fondamentale pour l'inclusion des jeunes enfants au sein d'espaces collectifs

Nous nous concentrons ici sur le croisement des résultats obtenus concernant l'observation de l'éducation inclusive dans les lieux d'accueil de la petite enfance (RPE, ludothèque et crèche).

Les résultats permettent d'établir un point de convergence net entre les différents lieux d'accueil de la petite enfance[161] : la présence des adultes (psychique, physique) est fondamentale pour l'inclusion des enfants.

Au sein des lieux d'accueil de la petite enfance, différents types d'interactions entre jeunes enfants sont observés : amicales (échanges de regard, de sourires, d'objets, imitation …) ou conflictuelles (se taper, se pousser, mordre, hausser le ton...). Des différences sont observables en fonction des niveaux de développement des enfants. Effectivement, en dessous de 1 an, on observe davantage d'interactions entre adultes et enfants qu'entre jeunes enfants.

Pour les jeunes enfants, la proximité physique avec les adultes apparaît essentielle que ce soit au moment de l'accueil en crèche, en situation de jeu à la ludothèque ou lors de temps de jeu libre au RPE. Ce comportement s'explique par l'importance de la sécurité affective apportée par les adultes pour les jeunes enfants (cf. théories de l'attachement issus des travaux de Winnicott, Harlow, Bowlby, Ainsworth,…). Selon les théories de l'attachement, la qualité de la relation qui s'établit entre le jeune enfant et les premiers adultes qui prennent soin de lui constitue la pierre angulaire de son développement. Des relations stables et sécurisantes favorisent la confiance de l'enfant et sa motivation à explorer le monde qui l'entoure. Nicole Simon-Bogaers et Myriam Rasse (2006) soutiennent également l'importance de la présence de l'adulte, elles écrivent (2006, p.115) : « C'est dans cette relation initiale précoce (avec l'adulte), faite d'attention individualisée, que s'enracinent les toutes premières expériences socialisantes de l'enfant, celles qui l'initieront à une socialisation faite d'empathie […]. L'enfant, ainsi reconnu dans l'affirmation de lui-même et de son vouloir, peut se sentir soutenu dans ses toutes premières relations avec d'autres tout jeunes enfants ».

Au RPE, les observations réalisées révèlent qu'une majorité d'enfants jouent également sans la présence proche de l'adulte s'il y a un accès visuel. Alain Legendre montre qu'il est essentiel que les enfants puissent être en contact visuel avec les adultes de n'importe quel point de la salle dans ses travaux (Legendre, 1997, p. 157-168). Les enfants ayant un accès visuel direct aux adultes se sentent sécurisé par leur présence et peuvent jouer en présence du regard de l'adulte. Patrick Mauvais (2003) souligne également l'importance de « la petite distance de l'adulte »

[161] Des éléments de cette partie ont été publiés à propos d'une recherche comparative entre l'éducation inclusive dans le secteur de la petite enfance Hauts de France et le secteur médico-social en Martinique (Andrys et Lénerand, 2020).

pour que les jeunes enfants puissent explorer, rechercher, élaborer et favoriser sa « capacité à être seul ».

Ainsi, il semble que les comportements des adultes : « être proche des enfants » (zone et hauteur) et « les regarder » soient des facteurs de l'inclusion des jeunes enfants au sein des espaces collectifs.
Ce constat fait écho avec le concept d'*adulte phare* (Fontaine, 2017, p.24) que nous avons déjà évoqué dans des parties précédentes. Pour rappel, l'adulte-phare éclaire par son regard et sécurise une zone de jeux par sa proximité physique. D'après Anne Marie Fontaine (2017, p. 25) « le rôle d'*adulte phare* (…) est fondamental pour qu'ils (les enfants) développent toutes leurs capacités d'exploration et de communication ». Ainsi, les jeunes enfants jouent principalement dans les zones de jeux, éclairés par la présence de l'adulte.

Sur les 380 observations réalisées, 22 observations (soit 5,7%) révèlent des comportements d'exclusion des jeunes enfants (repli, errance, isolement, inactivité). Pour ces 22 observations, les adultes ne sont pas disponibles : quand les enfants sont exclus, dans 90,8 % des cas, les adultes ne sont pas à hauteur d'enfants ; de plus, les observations montrent que dans ces cas de figure, 81,8% d'adultes ne regardent pas les enfants ; enfin, lorsque les enfants sont exclus, aucun adulte n'adresse de message verbal aux enfants. Le type de présence des adultes a un impact sur le comportement des enfants au sein de l'espace collectif.
A l'inverse, 358 observations (94,2%) révèlent que les enfants sont inclus dans les lieux d'accueil de la petite enfance : ils jouent seuls ou en interactions avec leurs pairs, sollicitent les adultes, papillonnent, se séparent de leur parent en manifestant des comportements de proximité, d'autonomie, d'hésitation ou d'opposition. Tous ces comportements montrent une présence active des enfants, cohérente avec leurs niveaux de développement (ils sont tous âgés entre 2 mois et demi et 3 ans).

Au sein des lieux d'accueil de la petite enfance, c'est la présence des adultes qui semble l'élément central pour l'inclusion des enfants. Les comportements d'adultes qui favorisent l'éducation inclusive dès la petite enfance sont : la proximité physique, le regard et la parole adressés aux enfants. C'est cette présence personnalisée des adultes- que nous avons identifié comme se situant dans une *juste proximité*- qui permet aux enfants, dès le plus jeune âge de trouver leur place au sein d'espace collectifs. Nos observations nous ont permis de mettre en lumière que l'activité des adultes- leur type de présence- a des effets sur l'inclusion des enfants

dans des espaces collectifs. A cette occasion, nous avons également pu identifier la complexité pour les éducateurs de maintenir la qualité de cette présence dans les conditions actuelles de leurs espaces de travail. Concernant le secteur de la petite enfance, depuis les années 2000, le taux de qualification des professionnels dans l'accueil des enfants a diminué et le taux d'encadrement[162] met parfois en difficulté les professionnels. Des règles de fonctionnement qui diffèrent en fonction du mode d'accueil et influent la qualité d'accueil, des grilles salariales peu élevées invitent les professionnels à un sentiment de non reconnaissance au travail. La Prestation de service unique (PSU) peut induire des difficultés à gérer le taux d'occupation de la structure, les plannings de travail des professionnels et peut nuire à la qualité de l'accueil des enfants.… La question qui se pose est la suivante : dans des conditions de travail qui se précarisent, comment les EJE peuvent-ils maintenir une présence qui favorise l'inclusion de tous ? Est-ce une utopie réaliste ou un injonction paradoxale ? La question reste ouverte à ce stade la recherche.

Conclusion partielle : les résultats croisés

Les résultats montrent que la recherche collaborative a eu des effets sur l'activité des EJE : confortées dans certaines pratiques éducatives, elles ont aussi modifié leur regard et développé de nouvelles activités professionnelles. Tous les constats de départs se sont trouvés infirmés ou nuancés. Le fait d'avoir mené elles-mêmes les observations puis de les avoir analysées avec moi leur a permis des déplacements intellectuels progressifs, de prendre consciences elles-mêmes de leurs préjugés. Au cours de la recherche, elles se sont également approprié une nouvelles technique d'observation : *l'observation-projet*.

Que ce soit au RPE, à la ludothèque ou à la crèche, les résultats convergent : la présence des adultes pour l'éducation inclusive des jeunes enfants au sein des lieux d'accueil de la petite enfance est mise en évidence. La proximité physique avec les adultes apparaît essentielle pour l'éducation inclusive des jeunes enfants au sein d'espaces collectifs. La posture de *l'adulte-phare* (Fontaine, 2009, 2011) est ainsi mis en évidence comme facteur de l'éducation inclusive dès la petite enfance : les jeunes enfants jouent principalement dans les zones de jeux, éclairés par la présence de l'adulte. Cette présence est mise à mal par des conditions de travail qui se précarisent dans le secteur de la petite enfance.

[162] Un adulte pour cinq bébés non marcheurs et un adulte pour huit jeunes enfants marcheurs.

Conclusion du chapitre 3

Ce chapitre permet d'envisager ce qui concourt à l'inclusion des jeunes enfants au sein d'espaces collectifs : la présence des adultes s'avère significative. Nous avons identifié grâce à la méthode de *l'observation-projet* qu'une présence qui se situe dans une « *juste proximité* » avec l'enfant était favorable à l'inclusion des jeunes enfants au sein des lieux d'accueil de la petite enfance. La position assise à hauteur d'enfants semble favorable à l'attention portée aux enfants par le regard et la parole.

L'aménagement des espaces collectifs sans barrières visuelles et organisés en espaces de jeux est également un facteur favorisant l'inclusion des jeunes enfants.

Un *effet miroir* entre parent et enfant a pu être constaté : les parents constituent des modèles pour les enfants, les comportements des enfants sont le reflet du type de présence de leurs parents.

La recherche pointe également la place active de l'enfant concernant l'éducation inclusive. De nombreuses compétences sociales ont été pointées malgré le très jeune âge des enfants observés (capacité à seul, capacité à être en interaction avec un ou plusieurs partenaires au sein d'un espace collectif, échanges d'objets, de sourires, de regards, … etc.)

La communication établie entre parents, enfants et professionnels, dès l'accueil, semble être une clef de l'éducation inclusive.

Ainsi, différents facteurs de l'éducation inclusive au sein des lieux d'accueil de la petite enfance sont mis en évidence : la présence des adultes, l'aménagement de l'espace et la communication entre parents, professionnels et enfants. Il s'agit maintenant de nous intéresser au discours des parents accueillis au sein de lieux d'accueil de la petite enfance.

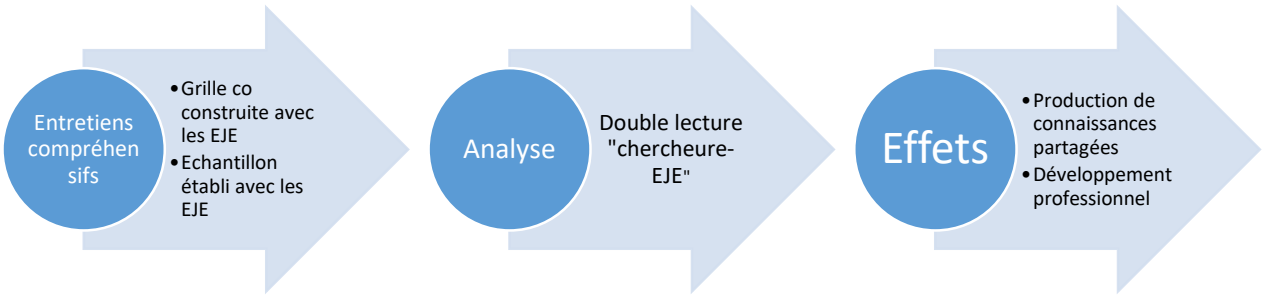
CHAPITRE 4 : Analyse de contenu qualitative d'entretiens compréhensifs auprès des parents de jeunes enfants

Il s'agit ici d'analyser de manière qualitative le discours de trente parents fréquentant différents lieux d'accueil de la petite enfance[163] : un relais petite enfance (RPE), une ludothèque, une crèche à visée d'insertion professionnelle (VIP).

Les discours des parents sont utiles au questionnement central de la recherche collaborative : *En quoi les lieux d'accueil de la petite enfance sont-ils des environnements physiques et humains qui concourent à l'éducation inclusive ?*

La première partie de cette thèse montre que les parents sont des acteurs importants à prendre en considération pour l'éducation inclusive au sein des lieux d'accueil de la petite enfance. Ici, il s'agit d'analyser leur discours concernant l'éducation de leur enfant et d'envisager comment celle-ci entre en dynamique avec l'éducation proposée par le lieu d'accueil.

Voici un schéma représentatif du protocole de recherche collaborative mis en place pour les entretiens, à chaque étape, une forme de collaboration avec les éducatrices a été mise en place :



[163] Toutes les retranscriptions d'entretiens sont restituées dans le volume 2 de la thèse de doctorat.

I. Une méthode de recherche compréhensive qui vise la production de connaissances et le développement professionnel

1. Les entretiens compréhensifs

La grille d'entretien a été co-construite sur la base d'un partage de compétences. De par mes compétences en méthodologie de recherche, j'ai fait une première proposition aux éducatrices. Etant directement en lien avec les parents, et de par leurs compétences en accueil et accompagnement des familles, elles ont enrichi cette grille de leurs remarques professionnelles.

Les entretiens ont été menés par mes soins pour garantir l'anonymat et une certaine liberté de parole. Le matériel verbal est riche et complexe, il a été recueilli sous la forme d'entretiens semi-directifs qui ont duré de vingt-trois minutes et quinze secondes à une heure, huit minutes et neuf secondes. Les parents interrogés constituent un panel diversifié (concernant les catégories sociales, professionnelles, la situation d'état civil, le sexe, l'âge, la composition de la famille, les origines culturelles) et s'est constitué sur la base du volontariat.
Trois formes de communication ont été mises en place pour inviter les parents à participer aux entretiens :
-Un affichage dans les structure.
-Une information orale par les professionnelles, s'appuyant sur les informations contenues dans le texte affiché.
-Des permanences que j'ai effectuées au sein de l'espace petite enfance et famille pour interpeler directement les familles.

Voici l'affichage qui a été disposé par les éducatrices dans les lieux d'accueil :

> « Je suis étudiante dans le domaine de l'éducation et maman de 2 enfants. Je me suis rendue compte que la vie de parent est une aventure, avec ses richesses et ses difficultés. Vous êtes parents d'un enfant âgé de 0 à 3 ans, j'aimerais vous rencontrer pour échanger avec vous autour de vos pratiques, vos habitudes, ce qui est important pour vous, vos doutes, la façon dont vous êtes accueilli au sein de la crèche, du RAM ou de la ludothèque. Je cherche à comprendre le vécu de différents parents.
> Si vous avez 45 minutes de votre temps à m'offrir pour échanger, je vous en serai reconnaissante. Faites-le savoir aux professionnelles qui vous accueillent au sein de l'espace petite enfance et famille ou contactez-moi directement par mail : marieandrys@crfpe.fr pour qu'on convienne d'un rendez-vous.
> Merci d'avance et au plaisir de vous rencontrer ! Marie »

Dix parents de chaque structure ont été interrogés pour garantir une représentativité. L'échantillon a été jugé représentatif de l'ensemble des familles fréquentant les lieux d'accueil de jeunes enfants par les éducatrices. Les entretiens, menés de mai à septembre 2018, tous enregistrés, ont été intégralement retranscrits (cf. volume 2). Les interlocuteurs ont tous manifestés leur accord pour être enregistrés. Il s'agit d'une parole relativement spontanée, un discours parlé.

2. L'analyse de contenu

L'analyse de contenu que je propose se situe entre les deux pôles : la rigueur de l'objectivité pour vérifier des hypothèses formalisées suite à une recherche théorique et empirique sur le sujet et la fécondité de la subjectivité en me plongeant dans le récit des personnes interrogées. Chaque parent parle avec son propre système de pensées, ses processus cognitifs, ses systèmes de valeurs et de représentations, ses émotions, son affectivité.
Pour analyser les messages par cette double lecture, cette enquête s'est poursuivie de manière collaborative. Nous avons procédé à une analyse de contenu par entrée thématique. Deux éducatrices de jeunes enfants ont analysé avec moi les entretiens : Mylène et Marine. Nous nous sommes accordées sur le respect de l'anonymat des personnes en changeant les prénoms des parents avec qui je me suis entretenue. De septembre 2019 à juin 2020, leur hiérarchie leur a accordé deux heures de travail par mois pour qu'elles puissent être associées à l'analyse. En tant qu'éducatrices de jeunes enfants, elles sont formées à l'analyse d'observations, elles ont souhaité compléter leur savoir-faire en se confrontant à l'analyse d'entretiens. De plus, c'est une manière pour elle de poursuivre leur engagement dans la recherche collaborative. Elles ont donc pu analyser des entretiens de parents en s'aidant de la grille de lecture que j'ai pu établir.

Dès la première « lecture flottante » de l'ensemble des entretiens, j'ai formalisé des orientations, des hypothèses :
-Devenir parent entraine des changements (dans la vie quotidienne, la personnalité, …).
-Les parents vivent des moments de doute, d'incertitude, de remise en question.
-Le premier accueil au sein de l'espace collectif aurait une influence sur l'inclusion des enfants et des familles au sein de ce lieu.

-Les parents ont des attentes diversifiées en direction des lieux d'accueil de la petite enfance, ces espaces d'accueil collectif peuvent constituer un espace de transition entre l'instance familiale et la société.
-Il y a des points de rencontres, des points de ruptures et/ou des négociations à l'œuvre entre différentes instances éducatives, en particulier celle du parent et celle du lieu d'accueil (en référence à la démarche interculturelle).
-Certains éléments peuvent soutenir ou au contraire fragiliser la parentalité.
-La place qu'occupe le parent au sein de l'espace collectif est révélatrice de son degré d'inclusion au sein de cet environnement.

J'ai présenté ces hypothèses aux éducatrices et je leur ai expliqué l'analyse que je souhaitais mettre en œuvre. L'analyse que j'ai proposée s'intéresse au fait que des thèmes, des mots ou des concepts soient ou non présents dans un contenu. Je ne me focalise pas sur la mesure, au nombre ou à la fréquence, mais plutôt à l'intérêt particulier, la nouveauté ou le poids sémantique par rapport au contexte. L'analyse des entretiens est le résultat d'un choix thématique et de citations. Ces choix ont été guidés par les questions de recherche les plus importantes tout en étant ouvert à d'autres sujets abordés par les parents. Ensemble, nous avons testé si les catégories pressenties fonctionnaient avec le matériel recueilli.
Suite à ce travail qui s'est avéré concluant, nous avons construit de nouvelles hypothèses pour recouvrir l'ensemble des verbatim des parents et également tenir compte des retours que j'ai pu récolter de la part des éducatrices concernant les parents :
-les parents reçoivent des messages contrastés de la part de différents acteurs,
-être parent c'est éprouver des émotions diversifiées,
-parfois l'entretien semble avoir l'effet d'une véritable intervention socio-éducative (ex : après l'entretien, l'éducatrice constate des changements chez le parent : dans son attitude ou dans la fréquentation du lieu d'accueil).

Ainsi, l'ensemble des catégories recouvre toutes les positions ou attitudes exprimées (directement ou non) à travers la totalité des entretiens analysés. Des citations d'extraits d'entretiens seront utilisées au cours de l'analyse pour illustrer et/ou argumenter les idées développées. Le choix des citations s'est orientée vers la signification ou l'exemplarité d'une citation parmi les autres, parfois très nombreuses. La question qui a guidé notre choix est : quelle est la citation qui représente le mieux la catégorie ou qui est la plus pertinente ? Lorsque

des désaccords ont pu exister entre les éducatrices et moi-même, ils ont pu être discuté et j'ai arbitré les choix compte-tenu de ma posture de garante de la méthode de recherche.
Par exemple, la socialisation de l'enfant pouvait à la fois être une attente des parents et un point de rencontre entre l'instance éducative parentale et celle de la ludothèque. Pour déterminer dans quelle catégorie l'analyser, la rigueur permise par la double lecture (les éducatrices puis moi-même) a été nécessaire. Des confusions ont eu lieu au départ. Nos échanges et ma relecture ont permis de s'accorder sur la ligne directrice suivante :
-si un parent formulait l'idée que la socialisation était une attente avant même que son enfant ne fréquente la structure, on classait le propos dans le thème « attentes des parents » ;
-si, en fréquentant la structure, le parent était satisfait de constater que son enfant se socialisait, on plaçait le propos dans le thème « point de rencontre ».
L'analyse des entretiens s'est ainsi construite de manière collaborative : mes compétences (en méthodologie de recherche) ont été associées aux compétences professionnelles des EJE (compétences d'analyse et d'accueil et d'accompagnement des familles).

3. Production de connaissances et développement professionnel

Une fois les analyses réalisées pour chaque parent, j'ai croisé les résultats afin de dégager les similarités ou singularités pour chacun des espaces d'accueil collectif : le RPE, la ludothèque, la crèche VIP. Ensuite, les analyses ont été présentées aux éducatrices pour récolter leur feed-back[164]. Ce protocole a pour but de favoriser le développement professionnel pour les EJE et d'étayer la recherche que je mène avec elle (et donc produire des connaissances). Ici, je sollicite leur regard professionnel pour enrichir l'analyse. De plus, les EJE ont pu formaliser leurs éventuelles découvertes et/ ou apprentissages ou désaccords. La consultation des acteurs permet de s'ancrer dans une réalité éducative.

De manière plus précise, une fois la lecture de l'analyse finalisée, pour chaque structure, je leur ai demandé un feed-back réalisé à l'écrit. Pour les guider, je leur ai proposé de répondre à l'écrit aux questions suivantes :

- Cette analyse fait elle écho à leur pratique ? En quoi ?
- Cette analyse confirme-t-elle des intuitions professionnelles ? Lesquelles ? Sont-elles en désaccord avec certaines idées ? Lesquelles ?

[164] La rétroaction (en anglais feedback) est l'action en retour d'un effet sur sa propre origine. Ici, le retour sur l'analyse rédigée permet des réajustements par l'effet d'une boucle de rétroaction.

- Sont-elles surprises par certains éléments ? Lesquels ?
- Ont-elles découvert ou appris quelque chose à travers cet écrit ? Préciser quelle que soit la réponse.
- Réalisent-elles des liens avec leur pratique professionnelle ? Préciser quelle que soit la réponse.
- D'après elles, l'analyse d'entretien est-elle un outil professionnel pour les EJE ? Argumenter la réponse.
- Suite à cette lecture, envisagent-elles des modifications de leur pratique ? Expliquez.
- D'après elles, en quoi cette analyse répond à la question : en quoi les lieux d'accueil de la petite enfance sont-ils des environnements physiques et humains qui concourent à l'éducation inclusive ?
- Que souhaitent elles ajouter ?

Les EJE ont rédigé un écrit réflexif suite à la lecture de l'analyse. En croisant leurs écrits, voici les éléments significatifs qui peuvent être relevés :

Pour les deux EJE, l'analyse que je leur ai proposée fait échos à leur pratique. Il y a des résonances entre l'analyse des entretiens menés auprès des parents et la manière dont les EJE perçoivent leurs pratiques.

> Plus particulièrement, Marine trouve des résonances avec certaines pratiques : « le soutien à la parentalité, laisser l'enfant libre d'action, l'écoute des besoins, la socialisation du jeune enfant » et Mylène écrit : « Je retrouve mon rôle de soutien à la parentalité, les 1eres séparations par exemple dans un contexte différent (…) Toute l'importance de la communication avec le public ».

Concernant les intuitions professionnelles, Mylène et Marine se trouvent confortées concernant différents aspects : la difficulté à concilier les rythmes individuels des enfants au sein des lieux d'accueil de la petite enfance du fait des ratio professionnel/enfants imposés par la réglementation des EAJE, l'importance du premier accueil et de la coopération parents-professionnels pour l'éducation inclusive.

> Marine écrit : « la maman évoquait le fait d'aheurer[165] les journées pour son enfant, comme un militaire, sans marge de manœuvre. Au quotidien, au sein de ma structure, effectivement, on s'impose un rythme en fonction de l'heure et il est dur d'en déroger : par exemple, si on se laisse un peu de marge au moment de la sieste ou du repas, cela complique la gestion du groupe de 20 enfants qui perdent leurs repères par rapports aux habitudes de vie collective,

[165] Ce terme signifie : faire les choses à heures régulières. Ici coucher les enfants à une certaine heure, les mettre à la sieste à une certaine heure, etc.

présentes à la crèche, cela complique aussi le travail des agents d'entretien qui nettoient les espaces à la suite du repas par exemple, … Je retrouve donc ce rythme de travail soutenu en lien avec la société dans laquelle on vit. J'aimerai faire évoluer ce rythme de travail, pour être plus posée dans l'accompagnement des enfants mais je ne vois pas comment faire autrement dans les conditions de travail qui sont les miennes (en moyenne 4 professionnelles pour 20 jeunes enfants) ».

Mylène met en évidence deux éléments significatifs qui ressortent de l'analyse des entretiens concernant l'éducation inclusive : le premier accueil et de la coopération parents-professionnels.

Voici ce qu'elle écrit concernant le premier accueil : « L'importance de la qualité du 1er accueil, quel que soit le lieu, il peut parfois conditionner la suite de l'accueil et les rapports avec les différents professionnels. Cela confirme également l'importance de faire preuve de souplesse dans l'accueil. La communication et les transmissions avec les familles sont des éléments favorisant une 1ere séparation plus facile et plus sereine pour les enfants comme les parents ».

Voilà ce qu'elle écrit concernant la coopération parents-professionnels : « Cette analyse renforce l'idée que la parole du professionnel est importante pour les familles. Elle peut être déstabilisante et culpabilisante. Il est important en tant que professionnelle de peser ses mots et d'adapter sa communication. Par exemple, un papa évoque des propos maladroits de la part de professionnelles envers son épouse, ce même papa parle de mauvaise communication lors de la naissance de sa fille. A l'inverse plusieurs parents se sentent bien écoutés et accueillis et trouvent les professionnelles gentilles. Un papa parle de « partenariat constructif » et de « richesse » en évoquant l'accueil de sa fille à la crèche. Pour moi, c'est un objectif dans la relation avec les familles que d'entendre ce genre de propos ».

Des surprises sont également pointées : l'utilisation des écrans dans le cadre familial, la verbalisation par les parents de l'importance de l'accueil par les professionnelles, l'exclusion d'un enfant du système scolaire.

Mylène : « J'ai été surprise par l'utilisation aussi importante des écrans par des enfants de moins de 3 ans. Je me suis demandée pourquoi les parents n'abordent pas ces éléments avec un professionnel mais avec une personne inconnue ? C'est peut-être la peur du jugement ou du regard du professionnel. Sans doute également le manque de temps pour se poser et échanger avec les familles, peu de temps sont proposés pour des échanges individuels. »

Marine : « Deux éléments m'ont surpris au fil de la lecture. Le premier étant l'attitude accueillante des professionnelles comme un élément majeur de l'inclusion des familles dans ce lieu. Ce qui m'a surpris c'est de le voir verbalisé par les parents car il apparaît comme important à leurs yeux. (…)
Le deuxième élément qui m'a surpris c'est la rupture avec l'école évoqué par une maman. (…) Cela m'a bousculée durant la lecture de voir écrit que le système scolaire a pu exclure cette petite fille l'après-midi par manque de lit pour le temps de sieste car sa maman ne travaille pas, et qu'il privilégie les enfants dont les parents travaillent. Je pense que chaque enfant a le droit d'aller à l'école, la journée durant, et le fait que le

> parent ne travaille pas ne doit pas être une raison valable à une forme d'exclusion de l'enfant et de sa famille. Au sein de la structure dans laquelle je travaille nous tendons vers une politique d'inclusion de tous, quelle que soit leur situation familiale, professionnelle…Au quotidien, on se donne les moyens de satisfaire les demandes de garde des parents qui travaillent autant que celles des parents qui ne travaillent pas. Malheureusement mon champ de compétence ne dépasse pas les portes de la crèche. Même si des passerelles ont pu se faire avec certaines écoles maternelles pour faciliter la rentrée scolaire des enfants que l'on accueillait, il n'en reste pas moins que mon rôle s'arrête là et ne peut s'immiscer dans l'organisation scolaire. »

Les EJE pointent que cette analyse leur apprend des choses : l'importance de l'écoute peut être perçue comme de la gentillesse, la découverte de nouvelles normes parentales, la prise de conscience des craintes des parents concernant le développement de leur enfant.

> Mylène écrit : « J'ai découvert que l'écoute des professionnelles peut parfois être perçue comme de la gentillesse. J'ai découvert des normes parentales importantes pour certains parents »

> Marine écrit : « J'ai découvert à travers cet écrit que les parents ont beaucoup de craintes sur le fait que leur enfant évolue mal. (…) Les parents interrogés observent leur enfant au sein de la ludothèque, le comparent aux autres, pour voir s'il avait un comportement anormal. Le fait que leur enfant ne parle pas aussi est un élément repris plusieurs fois, comme étant inquiétant. On apprend rapidement en formation d'EJE que malgré les grilles d'observations, chaque enfant évolue à son rythme et ne peut acquérir les mêmes compétences qu'un autre au même âge. Forte de cet apprentissage, j'ai sans doute occulté ou minimisé les craintes que les parents peuvent avoir concernant le développement de leur enfant. Je me demande comment accompagner les parents concernant ces craintes, comment les sensibiliser au fait que chaque enfant a son propre rythme. »

Des évolutions sont envisagées par les EJE dans leurs écrits réflexifs : développer l'écoute des parents, développer les liens entre les lieux d'accueil de la petite enfance et les écoles, perfectionner sa communication.

> Marine : « Je me rends compte que l'on met en place beaucoup d'ateliers parents/enfants pour renforcer le lien et soutenir la parentalité mais il n'y a que très peu d'action mises en place pour les parents et ainsi leur offrir un moment d'échanges plus soutenu ».

> Mylène écrit : « Le RPE n'a pas de partenariat mis en place avec les écoles, c'est une chose qui pourrait être envisagée pour faciliter les transitions ». Puis : « j'envisage de porter une attention particulière à la manière dont je m'adresse aux familles. Des propos peuvent être accueillis ou interprétés différemment en fonction de la personne à laquelle on s'adresse. Je souhaite vraiment affiner ma pratique à ce niveau-là. (…) J'envisage de faire une formation sur l'accompagnement de la fonction parentale en novembre 2020. »

Pour les deux EJE, l'analyse des entretiens, outil de recherche pour mon travail de thèse, constitue également un outil professionnel.

Mylène écrit : « On apprend énormément de chose sur le besoin des familles en analysant ces entretiens. L'analyse peut nous donner des clés supplémentaires pour adapter les lieux d'accueil aux différentes familles. Sans ces entretiens nous ne pouvons pas imaginer le ressenti des parents et les attentes des familles qui ne sont pas toujours formulées. Analyser ces entretiens me conforte dans l'idée d'adapter « mon savoir-être », en étant encore plus empathique dans les échanges lorsqu'on a connaissance du vécu ou du parcours de certaines familles. Sans cette analyse on ne peut pas avoir des retours si précis des familles. Avec l'analyse des entretiens, des pistes d'interventions supplémentaires peuvent être envisagées. »

Marine : « L'analyse d'entretien est à mon sens un outil professionnel à utiliser pour l'EJE. Suite à la lecture de cette analyse, je me suis rendue compte que les parents se sont confiés et ont pu verbaliser des choses qu'au sein même du lieu d'accueil ils n'ont pas l'occasion de dire. Cet outil peut permettre à l'EJE au quotidien, d'accompagner au mieux les familles selon leurs problématiques ou même les conforter dans leurs pratiques quotidiennes. »

Concernant la question de recherche : En quoi les lieux d'accueil de la petite enfance sont-ils des environnements physiques et humains qui concourent à l'éducation inclusive ? Deux éléments sont principalement identifiés : la négociation et la coopération entre adultes, nécessaires à l'éducation inclusive.

Les EJE identifient la négociation comme essentielle à l'éducation inclusive.

Mylène écrit : « Des pratiques peuvent parfois se confronter, les lieux d'accueil peuvent aussi être lieu de compromis. Par exemple, une maman explique qu'à la crèche les pros ne donnent pas la tétine toute la journée à son enfant contrairement à la maison. Ces pratiques différentes ne la dérangent pas, au contraire. Elle semble satisfaite que les professionnelles réussissent à ne pas lui donner la tétine toute la journée. »

De plus, elles identifient l'importance de la coopération entre les adultes pour l'éducation inclusives des jeunes enfants.

Marine écrit : « au fil de la lecture j'ai vu apparaître la notion de mini communauté : chacun apprend de l'autre. Ils s'aident entre eux et ils partagent durant les temps de jeux libres ou d'activités. »

On peut donc percevoir qu'associer les EJE à la recherche a été riche autant pour la recherche - des points saillants de l'analyse apparaissent concordant avec la réalité de l'action éducative – que pour les professionnelles - elles identifient des apprentissages, des pistes de travail, de développement professionnel.

Conclusion partielle

La collaboration avec les EJE concernant les entretiens compréhensifs avec les parents a permis d'ancrer mon travail scientifique dans une réalité professionnelle. La collaboration s'est située à différents niveaux :

- En amont des entretiens, elles ont apporté leur regard professionnel pour établir la grille d'entretien. Ainsi, la recherche a pour objectif de répondre à des interrogations scientifiques et professionnelles concernant l'éducation inclusive. Nous avons établi l'échantillon des parents interrogés ensemble. Ce travail a permis d'assurer une certaine « représentativité » des discours parentaux.
- Après les entretiens, une double lecture des retranscriptions a permis de croiser mon regard scientifique à leur regard professionnel. Ce travail a permis aux EJE de compléter leurs compétences d'analyse et d'enrichir mon travail scientifique par des clarifications.
- Après la rédaction des analyses, des écrits « feedbacks » ont été rédigés par les EJE pour enrichir l'analyse scientifique et formaliser d'éventuels découvertes et/ ou apprentissages ou désaccords.

Concernant les effets de ce travail collaboratif, les EJE ont pu confirmer des intuitions professionnelles : la difficulté à concilier les rythmes individuels des enfants au sein des lieux d'accueil de la petite enfance du fait des ratio professionnel/enfants imposés par la réglementation des EAJE, l'importance du premier accueil et de la coopération parents-professionnels pour l'éducation inclusive.

Les EJE pointent également des éléments qui les ont surprises en lisant les analyses : l'utilisation des écrans dans le cadre familial, la verbalisation par les parents de l'importance de l'accueil par les professionnelles, l'exclusion d'un enfant du système scolaire.
Des découvertes et des apprentissages sont mis en évidence : l'écoute est importante pour inclure les familles au sein des lieux d'accueil de la petite enfance, les qualités d'écoute des EJE sont reconnues par les parents et sont perçues comme de la gentillesse, de nouvelles normes parentales ont été découvertes et les EJE ont pris conscience de l'ampleur des craintes des parents concernant le développement de leur enfant. La négociation et la coopération entre adultes sont identifiés comme des éléments nécessaires à l'éducation inclusive.

Des perspectives professionnelles s'ouvrent après la collaboration autour des entretiens compréhensifs : développer l'écoute des parents, développer les liens entre les lieux d'accueil

de la petite enfance et les écoles, perfectionner sa communication, mobiliser des entretiens compréhensifs de parents dans leurs pratiques professionnelles.

Je vous propose maintenant l'analyse des entretiens réalisés auprès de trente parents accueillis au sein du RPE, de la ludothèque et de la crèche.

II. Devenir parents de jeunes enfants, des changements qui amènent des doutes, des émotions, des messages contrastés qui vulnérabilisent

1. Devenir parent entraine des changements.

Tous les parents interrogés verbalisent des changements depuis qu'ils sont devenus parents (30 parents sur 30). Ce résultat apparaît donc particulièrement significatif. À travers cette analyse, nous allons tenter de comprendre ces changements et nous pourrons constater si des écarts ou des rapprochements peuvent être observés entre les différents adultes qui concourent à l'éducation de l'enfant.

> Par exemple, Suzie me dit : « Ah le premier **c'est un changement complet**. On change de vie quoi. Un enfant ça change tout au final ». Elle poursuit : « L'arrivée de Clémence et l'arrivée de Jules ça a été **des gros chamboulements** ».
>
> Cédric, lui, déclare : « vis-à-vis de Vincent, **ça avait tout changé** ». Il ajoute : « j'arrivais pas du tout à me donner d'identité au niveau professionnel et donc je devenais papa. Et donc **je devenais papa, tout a changé**. Voilà. Je me suis remis activement sur des études. **Tout s'est enchainé vers… Vers une vie qui prenait enfin du sens.** »

Pour analyser ces différents changements, le concept de parentalité (Houzel, 2010), explicité dans le premier chapitre, sera mobilisé. D'après les entretiens, les changements les plus importants concernent l'organisation (16 parents sur trente) et le rythme de vie (15 parents sur trente).

1.1. Changement organisationnel qui impacte la vie quotidienne

Seize parents sur trente évoquent des changements organisationnels qui impactent les activités quotidiennes : quatre parents qui vont à la ludothèque, sept parents fréquentant le RPE et cinq parents accueillis à la crèche.

A la ludothèque, quatre parents évoquent un changement organisationnel, dans leur vie quotidienne. Ils parlent d'une organisation « plus stricte », « carrée », d'une « réorganisation ». Une maman évoque des modifications concernant l'aménagement de l'espace du domicile. Celui-ci semble évoluer en fonction de l'âge et des capacités de l'enfant. Ces modifications sont de deux ordres : aménager un espace de jeu d'une part, assurer la sécurité physique de l'enfant d'autre part.

> Nicole : « **Je suis un peu plus stricte.** Comment dire ?... Je suis un peu plus… Carrée. Sur, par exemple, ma vie quotidienne. Y'a des trucs euh bien (fait un carré sur la table avec ses mains), bien déterminés. Comme là, **le midi, elle rentre, elle sait qu'elle doit laver ses mains, elle doit enlever ses chaussures, elle doit enlever sa veste. Après on met ses pantoufles, on va laver ses mains et puis on passe à table. Tous ces trucs-là, depuis que j'ai ma fille, j'aime bien les respecter.** Ou même euh… le goûter c'est 16h, manger c'est 19h. comme ça après euh… C'est vrai c'est comme ça tout une journée à penser à ce qu'on va faire à manger, préparer à manger, pendre le linge, … On est toute la journée active et j'aime bien le soir être dans mon canapé. Et pfiou (souffle) souffler un peu. »
>
> Valérie : « **C'est une réorganisation**. Une réorganisation et puis beaucoup de communication »

Quatre parents fréquentant la ludothèque verbalisent également des changements au niveau des activités quotidiennes :

> Brigitte : « Après **ce qui a changé c'est qu'avant les balades dans les parcs, je ne le faisais pas. Maintenant je le fais beaucoup.** C'est pour lui. C'est pas du tout négatif mais j'ai l'impression que je n'ai plus de centre d'intérêt à part lui (…) **Avant, avec mon mari, on allait beaucoup au cinéma, on se faisait des restaurants**… bon, là, des restaus, il commence à être grand donc on en a refait avec lui. Mais le cinéma… Je crois qu'on a dû y aller une fois en 2 ans demi. »
>
> Perrine : « **Y'a beaucoup de choses qu'on ne faisait pas et qu'on fait.** Forcément, en lien avec Marine. « Euh… **les sorties à la ludothèque, on va à la piscine, elle va à la gym** tous les samedis, enfin voilà, dès qu'on peut faire une activité euh… **On va à la ferme**, tout des activités pour elle. Il y a eu des jeux gonflables sur la place de la ville, on est allé, enfin voilà, on fait pleins d'activités. Maintenant, nous, **ça nous a pas empêché de faire des choses. Même, au contraire, ça nous a un peu relancé**. »
> « **Maintenant on est… Surchargés. Parce que on continue à faire les activités qu'on faisait avant.** Nous, on aime bien les concerts par exemple. Maintenant, comme on n'hésite pas à laisser Marine à ses grands-parents par exemple, ça nous empêche pas de le faire du tout. Et maintenant on fait pleins de choses à côté aussi avec elle. »

Au RPE, lors des entretiens, sept parents évoquent des changements organisationnels qui impactent les activités quotidiennes. Cela peut concerner :

-Une organisation plus importante (quatre parents) liée aux soins à apporter à l'enfant (repas, bain, endormissement de l'enfant, une vigilance aux heures, aux préparatifs à prévoir en cas de sorite : sac à langer, nourriture, …) et liée à un équilibre à trouver dans la vie professionnelle/vie personnelle et dans la vie de couple/ vie de famille.

-Des sorties : une réduction voire l'inexistence de moments destinés aux adultes (trois parents) comme le cinéma, le restaurant, les sorties entre amis, … Et une apparition des sorties orientées vers les enfants (trois parents) : dans les parcs, piscine, RPE.

-Une hygiène de vie concernant deux domaines : des habitudes de repas qui évoluent vers plus d'équilibre alimentaire (deux parents), une réduction du temps passé devant les écrans (deux parents).

- Trois parents du RPE changent leurs priorités : l'(les) enfant(s) passe(nt) avant tout le reste : dans la vie de couple, concernant les achats réalisés ou au cours des activités quotidiennes, … quitte à s'oublier soi-même.

> Mélissa
> « Quand j'ai été maman avec la première, après j'ai eu ma deuxième trois ans après. **Pendant très longtemps tout a tourné autour d'elles deux** en fait. Et puis mon couple aussi. Mais vraiment que la famille. Enfin c'était plein de … **je ne faisais pas de sport, je m'oubliais complétement** en fait mais **j'en ressentais pas le besoin** non plus. Les magasins je ne faisais jamais, enfin, ça ne m'intéressait pas en fait. »
>
> Vincent
> « **Tout est une organisation.** Au niveau organisation **c'est du tac au tac** hein : **préparez les repas pour le lendemain pour nous deux, le soir, on rentre, si elle est pas là, c'est moi qui les lave, qui prépare à manger, ma femme elle rentre le soir, … C'est vraiment une sacrée organisation** ». Il ajoute « C'est une organisation par rapport à celui qui rentre le premier. C'est par rapport au travail en fait, et puis les enfants, ben, il faut faire les repas, la toilette etcetera quoi ». Et complète : « il y a la vie de famille et puis la vie de travail, voilà, c'est ça. »
>
> Sylvia
> « Un petit moins de restaurants (rires). Là on va commençait à en faire un peu plus parce qu'ils commencent à grandir et maintenant Gaspard il peut manger un peu comme nous, donc c'est moins compliqué de prendre ce qu'il faut quoi. Des cinémas, là on commence à en faire avec Eve mais c'est pas du tout les mêmes films ». Elle ajoute : « moi je ne veux pas les laisser, **si jamais on a une sortie, ils sont toujours avec nous**, ils ne sont jamais placés chez papi et mamie ». Et, concernant sa vie de couple, elle complète : « on se trouve quand même des moments, **on fait d'autres choses, on s'organise d'autres choses à la maison et tout ça**. Mais c'est vrai que des moments rien qu'à deux, tous seuls, non. »

A la crèche, cinq parents évoquent des activités qu'ils ne font plus depuis qu'ils sont parents (restaurant, cinéma, sortie avec les amis ou en couple) et/ou des activités qu'ils se sont mis à

réaliser depuis qu'ils sont parents (sortie au parc, dans les magasins, visite de la famille). Deux parents de la crèche évoquent une organisation plus importante, nécessaire, depuis qu'ils ont un enfant. Deux parents estiment avoir changé leurs priorités.

> Léa
> « Ben **les sorties entre copines automatiquement on met ça de côté**. Avec un enfant, on ne peut plus se permettre tout ça. **Les diners en amoureux, ça c'est fini**. Mais bon… Perso, ça me dérange pas. C'est… j'ai mes enfants, c'est le principal. Bon après on a une vie quand même à côté. Au moment où ils se couchent on a quand même une vie à côté ».
>
> Bryan
> « Nous **on sort chacun de notre côté**, on a toujours été comme ça. Après **il faut s'organiser plus qu'avant** c'est sûr mais bon… ».
>
> Anissa
> « Pour moi, **avant tout, c'est eux**. Donc à chaque fois que je veux faire quelque chose ou partir quelque part, par exemple rien que pour faire un peu de sport ou quoi que ce soit, je me dis non, il faut que je reste un petit peu avec eux. Il est en CP, il a des devoirs, normalement il a 1/2 heures, moi je leur laisse 1 heure et demi. C'est ça, je me dis que **« maman » c'est les enfants d'abord et après c'est moi** ». Elle ajoute : « c'est différent tout simplement, c'est différent. **Quand on se lève le matin, on commence à les habiller eux en premier, avant de s'habiller, on va pas s'habiller en premier et les laisser**, c'est pareil. **Quand on veut leur donner la douche c'est eux en premier, on leur prend leur douche et après moi.** Je ne vais pas aller prendre ma douche si eux ils l'ont pas encore pris. Ben c'est ça, **ils passent toujours en premier** ».

On peut repérer à travers ces illustrations que c'est l'axe de la pratique de la parentalité (Houzel, 2010) qui est en jeu : avoir un enfant amène des changements concrets : l'organisation de la journée, plus ritualisée. De plus, quand Valérie parle de la « communication » nécessaire à cette réorganisation, elle pointe, pour elle, l'importance du couple parental pour exercer la parentalité.

Les témoignages récoltés illustrent que ce sont des actes concrets, de la vie quotidienne qui sont modifiés. On repère que les activités pratiquées par les parents correspondent aux besoins et centres d'intérêts des jeunes enfants (balade, sortie à la ludothèque, à la piscine, à la gym, …) au détriment - ou en plus - d'activités qui correspondent davantage aux besoins et centres d'intérêt des parents (cinéma, restaurant, concerts). Globalement, il s'agit d'une organisation plus dense, puisque s'ajoutent de nouvelles tâches quotidiennes à accomplir : les soins et l'éducation à apporter à l'enfant. Parfois, des choix sont opérés entre les besoins de l'enfant et les besoins des parents. Il semble que les parents ont tendance à mettre leurs besoins de côté pour se centrer sur la réponse aux besoins de leur enfant.

Cette organisation plus dense entraine un changement de rythme de vie pour les parents.

1.2.Changement de rythme de vie

Quinze parents évoquent un changement concernant le rythme de vie : six parents fréquentant la ludothèque, cinq parents accueillis au RPE et quatre parents fréquentant la crèche.

A la ludothèque, six parents sur dix verbalisent un changement de rythme dans leur vie quotidienne. Les parents, auparavant habitués à un rythme d'adulte, se synchronisent au rythme de leur jeune enfant, dès sa naissance, le rythme veille-sommeil est le plus verbalisé.

> Mélodie
> « **Les nuits**. Oui. Avant, vu que j'ai pas de travail, dès fois je me couchais tard. Je me levais il était 10h. Maintenant… Je me couche vers dix heures et demi onze heures et je me lève… ça dépend… Six heures et demi, sept heures, huit heures. **Quand il se réveille je suis debout quoi… Il y a des nuits je vais me lever, trois, quatre fois.** Ça dépend. »
>
> Valérie
> « **J'aimais bien mes temps de sommeil. Avoir des dimanches matins jusque onze heures-midi**… Euh… Quand on était en couple, on n'avait pas d'enfants, on était très centrés sur nous. On vivait pour nous. Et puis là d'un coup, euh… Le sommeil. Voilà. C'est dur. »

Au RPE, cinq parents me parlent du changement de rythme qui a été vécu en devenant parent : ils évoquent un rythme plus dense, avec un sommeil réduit, des heures de repas différentes, … Un papa évoque « une deuxième journée de travail qui commence » après le travail. Cette phrase illustre le quotidien des parents interviewés.

> Stéphanie
> « **Avant on mangeait tard, maintenant on mange tôt. Avant j'étais une grosse dormeuse, je pouvais me lever à midi voir quatorze heures… maintenant mon rythme est fait. A neuf heures en général c'est ma grande limite. Mon rythme a beaucoup changé.** Matéo est comme moi, il dort longtemps. Anna est plus comme son père. Avant ça m'embêtait de louper toute la matinée. Maintenant, vraiment je suis bien contente de profiter de mes journées. Quand on se lève et qu'il y a la moitié de la journée qui est passée euh… C'est un peu dommage. Ouais. Mon rythme a beaucoup changé depuis que je suis maman. C'est sûr. »
>
> Sylvia
> **« Le rythme à gérer la maison**, enfin tout ce qui tourne autour de la maison, l'enfant, il y a l'école après qui se greffe dessus, le travail. Et **le temps qui s'accélère** quoi. Ils prennent beaucoup de temps quand même, surtout depuis que le deuxième est arrivé, c'est vrai que **le rythme il est bien soutenu** ». Elle ajoute : « Je ne regrette pas hein, mais oui ça prend beaucoup de temps d'être maman. »

A la crèche, quatre parents verbalisent des changements de rythme. Pour eux aussi, le sommeil est le rythme qui subit le plus de modifications à l'arrivée d'un enfant.

> Celia
> « Ben déjà **on n'a plus de temps pour soi.** On va dire … **On court un peu partout.** Euh… C'est le rythme… Euh… Au **soir on se couche très tard. Au matin on se lève de bonne heure. La journée on peut pas se reposer.** On ne peut pas faire de sieste. » Elle ajoute : « avant je me levais on va dire à neuf heures… Neuf heures et demi. Me coucher… Ben me coucher je me suis tout le temps couchée un peu pareil, je me couche très très tard. J'ai pas vraiment trop le sommeil. Mais la sieste mon compagnon s'il voulait faire une sieste l'après-midi il faisait une sieste. Euh là… non hein. **Au matin à six heures on est debout hein. Elle est réveillée on peut pas se permettre de dormir.** Il faut être debout. La journée euh… Faut la surveiller tout le temps donc on ne peut pas faire une sieste ni se reposer. »
>
> Mike
> « Ben… **La nuit elle se réveille encore souvent. J'ai une bonne oreille, je l'entends mais après… Se lever la nuit et tout c'est fatiguant**, mais faut savoir assumer hein ! La nuit **c'est moi qui me réveille pour elle**. C'est deux, trois fois par nuit. Après pour se rendormir c'est compliqué, surtout quand on se réveille de bonne heure au matin. Avant que je sois père j'avais un long sommeil… Mais là… **ça a changé** ». Il ajoute : « Ouais, **ça a carrément changé. Ça change de rythme. J'en suis bien content. (Il sourit)** ».

Ainsi, à travers ces témoignages, nous pouvons constater que changer de rythme touche deux axes de la parentalité (Houzel, 2010) : la pratique et l'expérience. Ici, pour Valérie, changer le rythme du sommeil représente une difficulté, elle dit : « c'est dur ». Mélodie évoque des modifications de son rythme veille-sommeil sans verbaliser d'émotion ou de vécu particulier. Les changements de rythme peuvent susciter des émotions diversifiées chez les parents interrogés.

Trois autres changements sont évoqués de manière égale : quatre parents me parlent d'un changement organisationnel, quatre parents verbalisent des changements d'activités dans leur vie quotidienne, quatre parents évoquent un changement de leur personnalité, plus particulièrement concernant la patience.

1.3.Changement au niveau de la personnalité

Treize parents verbalisent des changements qui surviennent concernant leur personnalité : quatre parents de la ludothèque, six parents fréquentant le RPE et trois parents allant à la crèche.

A la ludothèque, quatre parents expriment des changements au niveau de leur personnalité.

Amélie
« **Je suis beaucoup plus patiente.** Ah, ça n'a rien à voir. Je suis beaucoup plus patiente et je suis beaucoup plus calme. **Il m'a calmée.** Avant, j'étais une pile électrique. J'arrêtais pas du matin au soir. Et là, avec lui, **j'ai dû plus me détendre, à m'assoir pour jouer pendant des heures, regarder petit ours brun pendant des heures, à me poser** ».

Suzie
« **J'étais quelqu'un qui se posait beaucoup, qui tricotait, … Je faisais des activités calmes, douces, tranquilles. Je prenais mon temps**, limite je ne voyais pas de gens. J'aimais bien rester chez moi, tranquille. **Je ne suis plus du tout comme ça** (rit). Maintenant je viens toutes les semaines à la ludothèque, et ça me fait du bien en plus ! Donc **j'ai complétement changé ma personnalité** ». Elle poursuit : « J'ai complétement changé. J'étais cool, tranquille que là ben... ».

Au RPE, six parents expriment des changements identitaires, au niveau de leur personnalité. De manière plus précise, quatre parents évoquent des émotions plus fortes (de l'amour pour deux mamans, une émotivité plus forte pour un papa et une maman), deux parents se jugent plus souples, deux mamans se sentent plus inquiètes, une maman se dit plus réfléchie, un papa se trouve moins timide, un papa se sent plus protecteur.

Laurence
Je demande à Laurence s'il y a des choses qui ont changé depuis qu'elle est maman, elle répond : « Oui. Beaucoup. **Mes principes ! (Elle rit) j'avais toujours dit : « mes enfants n'auront jamais de tutute ! » (Elle rit). Au bout d'un mois… : « Tiens prends ta tutute ! » Il y a des choses qui évoluent.** Euh… « mon enfant ne dormira jamais avec moi » et ben en tant que maman quand on est à bout, crevée, et qu'on travaille le lendemain à 6h, y'arrive un moment où on capitule. Mes enfants ont dormi jusqu'à 6 mois dans ma chambre ». Elle ajoute : « **Plus de souplesse oui, moins de rigidité**. J'aime bien que les choses soient carrées. C'est sûrement une déformation professionnelle, j'aime bien que les choses soient « clac/clac » (elle trace un carré avec ses mains). Donc avant d'avoir des enfants c'était : « mon enfant fera ça, il sera comme-ci, comme ça » et en fait (elle rit) ben non ! Donc **la souplesse est inévitable. C'est un petit peu sinueux. J'essaie de garder le cap mais le chemin il n'est pas toujours très droit** ».

Tom
« Mais qu'est-ce que ça a changé d'être papa ? ben voilà c'est ça. C'est : « on ne touche pas à mon enfant ». Il ajoute : « **Protecteur, protecteur affirmé.** Faut pas tomber dans l'excès mais faut pas faire de mal à mes enfants. »
Puis, il dit : « Avant d'avoir des enfants, on parlait d'éducation. Mais bon, **quand on en n'a pas c'est facile : « je veux que mon fils il soit comme ça », « je veux que ma fille elle soit comme ça »**, « qu'il dise merci » … Et puis **quand on est devant les enfants ben…. C'est différent** ». Enfin, Tom ajoute : « C'est peut-être bête ce que je vais dire mais **tout ce qui touche aux enfants maintenant dans les médias, des drames, m'affecte beaucoup (il hausse le ton) plus qu'auparavant. Là, il m'arrive de… De**

pleurer oui. Je me dis : « putain, si c'était la mienne quoi ? Les miens ? » ». Je lui demande s'il est plus émotif, il répond : « Ah complétement. Je l'étais déjà. Mais pas par rapport aux enfants. Avant rien de particulier. Maintenant, dès que ça touche aux enfants… ».

A la crèche, trois parents évoquent des changements dans leur personnalité depuis l'arrivée de leur enfant : ils disent avoir gagné en maturité, en patience, en optimisme et en autorité.

Christophe
Je demande à Christophe si des choses ont changé depuis qu'il est papa, il répond : « **La maturité** déjà ». Et ajoute : « **La nervosité** aussi. Ça avant j'étais fort nerveux. Pour un oui, pour un non euh… Je cassais une maison ». Il dit : « **Ça m'a bien calmé quand même les enfants.** ».

Emma
Je demande à Emma si des choses ont changé depuis qu'elle est maman, elle répond : « Oui. **Dans le rythme et puis dans ma personnalité. Mon mari pourra vous le confirmer, je suis vachement moins chiante qu'avant** ». Elle ajoute : « c'est être **moins négative.** Dans ma famille, ils sont très très négatifs et donc je ne réalisais pas à quel point je l'étais et à quel point c'était toxique pour mon environnement, mon entourage. Euh… depuis qu'il y a la petite **je suis beaucoup plus (silence) tolérante** entre guillemets quand les choses ne vont pas exactement dans le sens où je voudrais qu'elles aillent ». Et complète : « je crois que **je me dis plus facilement « c'est pas grave**, tant pis ». S'il n'a pas rangé sa brosse dans le tiroir, c'est pas grave. Ça, ça m'agaçait beaucoup la brosse. **Je relativise beaucoup plus les petites choses** ».

Ces exemples illustrent comment l'axe de l'expérience de la parentalité (Houzel, 2010) est touché, modifié : être parent a provoqué des transformations au niveau de la personnalité des parents.

L'analyse des entretiens permet d'identifier un changement important à l'arrivé d'un enfant : la responsabilité d'un être humain en devenir.

1.4.La responsabilité

Onze parents évoquent un changement important : la responsabilité qu'ils ont ressenti en devenant parents.

A la ludothèque, la responsabilité qu'on a quand on devient parent est un changement verbalisé par deux parents.

Héloïse
« C'est vrai que au début c'est un peu abstrait je dirai. Forcément après quand on le sent bouger et tout c'est un peu plus concret. Et puis **la responsabilité d'être maman je l'ai ressentie encore plus forcément après, quand on le voit.** »

Au RPE, pour cinq parents, devenir parent représente une responsabilité dont ils prennent conscience dès la naissance de l'enfant. C'est l'idée d'une responsabilité à vie qui est évoquée, avec un rôle éducatif important. Ils disent « grandir » en devenant parents. Cette responsabilité qui n'existait pas auparavant peut entrainer différents changements : faire des travaux dans la maison, chercher à évoluer professionnellement, changer d'alimentation, …

> Damien
> « Etre papa, être beaucoup plus grand, être, ne plus être, je vais pas dire être adolescent, non, mais ouais, passer d'un cap ouais, c'est fini, c'est fini la période où on était entre les deux, entre l'adolescence, on s'prenait entre guillemets pour des hommes, c'est un moment-là, **on passe à autre chose, ça devient sérieux** ». Il ajoute : « **Y a des responsabilités, on n'est plus seul je veux dire, on est, on doit s'occuper de quelqu'un,** d'un tiers quoi, donc euh non, c'est important je veux dire, pour tout je veux dire (…) **on se responsabilise je pense, on grandit** ». Et complète : « On grandit d'un seul coup en fait. Pourtant y a des gens qui grandissent plus vite que d'autres, des gens qui sont plus matures que d'autres, plus vite, plus rapidement. Après peut-être j'étais pas mature mature. J'dis pas que je le suis à 100 %, je pense que depuis ces dernières années, ouais, **j'ai eu pas mal de changements je pense, on va dire dans ce sens-là** ».
>
> Emmy
> « Et puis oui on s'est dit : « ben mince, y'a un bébé en moi ». **Maintenant il faut faire attention. Y'a quelqu'un qui vit dans nous. C'est un autre mode de vie quand même à adopter** ». Elle ajoute : « **Mieux manger, faire attention à ce qu'on porte, à ce qu'on fait.** En plus avec un petit peu avec les superstitions entre guillemets des trois premiers mois. On n'a préféré pas le dire, fin… ». Et complète : « **je m'inquiète plus je trouve qu'avant.** C'est un peu bête mais avant je faisais des parcs avec des jeux à sensations ça me faisait rien et maintenant j'ai peur entre guillemets. Parce que je sais qu'il y a quelqu'un qui m'attend derrière. Qu'**il y a quelqu'un qui compte sur moi. Qu'il y a quelqu'un qui veut que je revienne.** Alors qu'avant, c'est pas que je m'en fichais mais… C'était pas pareil. C'était différent ». Emmy dit : « Je trouve que ça… je trouve que **ça fait grandir** dans le sens où … Ben voilà, on a mis un enfant au monde. **On n'est plus seul quoi.** Là, **on est unis pour la vie maintenant** ».

A la crèche, la responsabilité qu'on a quand on devient parent est un changement verbalisé par quatre parents.

> Bryan
> « Je lui demande ce que veut dire pour lui « être papa », il répond après un moment de silence : « **responsabilités** ». Puis il ajoute « Ben, **il faut assumer** quoi. **Sur tout** quoi. » et développe « **Responsable au niveau économique, au niveau de l'éducation, au niveau de sa sécurité. Tout** quoi. » ».
>
> Sandrine
> « Ben **c'est une responsabilité à prendre parce qu'un enfant c'est pas rien. Ça demande beaucoup de temps** déjà ».

C’est ici l’axe de l’exercice de la parentalité (Houzel, 2010) qui est mis en évidence et qui avait aussi été pointé par Esther Goody (1982). Comme je l’ai montré en première partie, Marie Garrigue Abgrall (2015, p 16) insiste sur la responsabilité éducative partagée entre les parents et les professionnels vis-à-vis du jeune enfant. Ici, on perçoit que cette responsabilité est, du point de vue des parents, un changement important.

A travers ces différents changements évoqués -organisation, rythme de vie, personnalité, responsabilité- on peut percevoir que les adultes, ici les parents, cherchent à s’ajuster aux compétences, aux capacités[166] et aux besoins des enfants dont ils ont la responsabilité. Ces changements sont relatifs aux trois axes de la parentalité définis par Houzel (2010) : l’exercice de la parentalité, l’expérience de la parentalité, la pratique de la parentalité. On peut percevoir que les changements opérés sont, le plus souvent, de manière volontaire, pour s’adapter à l’enfant. L’adaptation des parents aux compétences et besoins de jeunes enfants rejoint une hypothèse formulée dans l’analyse des observations réalisées par les éducatrices : les adultes s’ajustent aux compétences des enfants accompagnés. Il semble donc qu’on puisse observer un même mouvement de la part des adultes qui concourent à l’éducation des jeunes enfants : une adaptation (rythme, aménagement matériel ou temporel, activités) aux besoins et compétences des jeunes enfants dont ils ont la responsabilité. C’est ici un point de rencontre entre les pratiques des adultes, quelle que soit leur place (parent ou professionnel).

Comme c’est souvent le cas avec le changement, les parents expriment également vivre des moments de doutes.

2. Les parents vivent des moments de doute

Vingt parents (sur trente) expriment avoir vécu des moments de doute, d’incertitude, de remise en question : sept parents fréquentant la ludothèque, sept parents accueillis au RPE et six parents

[166] La compétence est un terme qui s’est diffusé dans les années 60-70 avec la pédagogie par objectifs. Guy Leboterf (1994, cité par Francis Danvers, 2003, p. 122) en propose une définition : « la compétence est un savoir-agir responsable et validé, c'est-à-dire savoir mobiliser, savoir intégrer et savoir transférer des ressources (…) Elle ne réside pas dans les ressources mais dans la mobilisation de ces ressources (…) elle n’est pas de l’ordre de la simple application mais de la construction ». La compétence est inséparable de l’action. D’après Francis Danvers (2003), la capacité, elle, est « l’ensemble des dispositions et des acquis, constatés chez un individu. »[166], elle désigne le talent ou l’habileté potentielle à accomplir quelque chose. Les compétences précoces des jeunes enfants ont été définies dans le premier chapitre.

côtoyant la crèche. L'analyse des entretiens montre que les parents doutent de façon spontanée, en devenant parent mais également par comparaison sociale (Festinger, 1954). En se comparant avec d'autres parents (les leurs ou des parents qu'ils côtoient), ils se questionnent sur l'éducation de leur entourage ou se remettent en question. En comparant le comportement de leur enfant à celui d'autres enfants, ils se questionnent sur sa normalité.

2.1.Des questionnements spontanés

Dix-sept parents se questionnent de manière spontanée sur eux-mêmes, sur l'éducation qu'ils donnent à leur enfant ou sur la « normalité » de leur enfant : six parents de la ludothèque, cinq parents fréquentant le RPE et six parents accueillis à la crèche. On perçoit donc à travers ces résultats que le rapport à la norme est une question sensible pour les parents.

A la ludothèque, cinq parents se sont posés des questions sur eux-mêmes, sur leur façon de faire auprès de leur enfant. C'est le cas de ces deux mamans qui expriment leurs doutes :

> Odélie :
> « Et puis après **je sais pas**… Après je me dis « **J'ai fait quelque chose de mal ou quoi ?** » « Je suis peut-être trop… ».
>
> Valérie :
> « C'est : « **Est ce que je fais bien ? Est-ce que je fais mal ?** » Donc… voilà. Toujours quand on pose un cadre **on se demande si on fait bien** ».

Dans leurs moments de doutes, quatre parents se sont questionnés sur l'éducation qu'ils donnent à leur enfant :

> Brigitte évoque ses questionnements sur sa manière d'accompagner son bébé : « **Est-ce que je dois lui apprendre à attraper des choses ? Ou est ce qu'il doit le faire tout seul ?** » C'était une après-midi assez compliquée pour moi psychologiquement. Il ne se passait rien de particulier mais j'étais fort préoccupée ».
>
> Nicole émet des doutes quant à sa manière de poser son autorité, suite à la remarque d'une éducatrice concernant la fessée : « **Je pense que si elle me l'aurait pas dit j'aurais continué comme ça.** Et peut-être que… Peut-être pour une fessée on m'aurait pris ma fille ou… **Je l'ai mal pris au début mais après, en réfléchissant, c'est vrai que…** C'est ce que je me dis. Si ma fille elle me tape c'est que… ».

L'idée de performance parentale, difficile à atteindre, se retrouve à travers ces deux illustrations. Il m'a semblé percevoir une différence en fonction de la catégorie sociale à

laquelle appartiennent les parents. Pour les parents de classes populaire, moyenne ou aisée[167], comme Brigitte, j'ai observé un questionnement spontané. Les multiples questions qu'ils se posent les mettent en difficulté. Pour les parents en situation de pauvreté comme Nicole, j'ai observé un questionnement qui survient après un message éducatif adressé par une autre instance éducative. Ici, Nicole questionne sa manière de poser l'autorité avec sa fille suite à la remarque d'une éducatrice, on peut percevoir qu'elle craint qu'on lui retire la garde de sa fille si « elle continue comme ça ». On retrouve ici l'idée que la parentalité serait bancale, que les parents pauvres auraient besoin de soutien. Un questionnement émerge : est-ce que la situation économique des parents impacte l'éducation qu'ils donnent à leur enfant ? C'est une question que Pierre Moisset a pu soulever dans ses travaux (Lille, colloque international organisé par le CRFPE, février 2020). D'après lui, une pauvreté éducative s'ajoute à une pauvreté monétaire (ces éléments sont détaillés plus loin dans ce chapitre). C'est également ce que souligne Catherine Sellenet (2002) concernant les « compétences parentales ». Deux lectures sont possibles : l'une mettant l'accent sur les compétences parentales, l'autre laissant filtrer des craintes sur les capacités de la famille à encadrer les enfants.

Trois parents de la ludothèque se questionnent sur la « normalité » de leur enfant, c'est le cas de Mélodie :

> « Ben en fait… **On a fait des tests et il serait peut-être atteint par le « x fragile ». C'est génétique.** Donc, vu que ça vient de moi. De ma famille à moi : ma mère, ma grand-mère, … Et vu que **j'ai un cousin qui est atteint** aussi donc… Il est fort atteint mais bon peut être **mon fils il n'est pas fort atteint non plus, je ne sais pas, il faut que j'ai les résultats** ». Elle ajoute : « Moi je le savais que j'avais cette maladie-là. Mais je ne savais pas si mon enfant l'aurait. Quand je suis allée voir la généticienne elle m'a dit « c'est 50 / 50 ». 50 % qu'il l'a, 50% qu'il l'a pas. Donc **on a fait les tests mais faut qu'on ait les résultats** ».

A plusieurs reprises durant l'entretien elle évoque ses doutes (on retrouve beaucoup d'expressions comme « peut-être », « je ne sais pas », …) concernant cette maladie « le x fragile » dont est peut-être atteint son enfant. Mais aussi concernant d'autres aspects de son développement : le langage, la marche, … Elle partage avec moi ses observations, elle dit :

[167] Les catégories pauvres concernent les personnes vivant sous le seuil de pauvreté (781 euros mensuels (données 2016) pour une personne seule 2, 1 518 euros pour un couple sans enfant et 1 999 euros pour un couple avec deux enfants), les catégories populaires rassemblent tous ceux qui touchent moins de 1 265 euros pour une personne, 2 468 euros pour un couple et 3 302 euros pour un couple avec deux enfants. Le niveau de vie mensuel des classes moyennes s'étend de 1 265 à 2 275 euros pour une personne seule, de 2 468 à 4 423 euros pour un couple et de 3 302 à 5 743 euros pour un couple avec deux enfants. Les catégories aisées se situent au-dessus de ces niveaux.

> « Pour moi **j'ai l'impression qu'il l'a** en fait. Il fait des choses que mon cousin a fait quand il était plus petit ». Elle ajoute : « Vous savez les enfants ils font ça (elle mime : elle bat les bras de haut en bas). **Il bat des ailes**, carrément, des bras. Y'a des enfants ils le font petits mais moi il le fait toujours ». Puis complète : « Toujours. Et **il ne parle pas**. Il ne parle pas du tout. Il a déjà dit maman une ou deux fois mais après il l'a plus jamais dit. Y'en a ils disent qu'il faut pas trop s'inquiéter pour le moment pour le langage mais bon… **il a marché tard. Il avait 22 mois. Et là il a du mal encore à marcher, il met son pied gauche comme ça (elle montre avec son pied qu'il rentre vers l'intérieur). Au lieu de le mettre droit, comme ça, il marche comme ça (elle mime le geste).** Et… ben **pour s'exprimer malheureusement il mord.** » Mélodie déclare : « **Il mord ou des fois il crie, il râle. Je lui parle mais il ne me répond pas. Et je vous jure, il nous comprend** ». Et ajoute : « C'est difficile à expliquer… Parfois quand je lui demande quelque chose, il le fait. Donc il comprend. Mais bon la marche, le langage… ». Enfin elle dit : « **Déjà un enfant normal il faut lui expliquer tout le temps mais un enfant « comme ça » … »**

La préoccupation parentale de Mélodie est perceptible : elle doute, elle voit des spécialistes, elle attend des résultats, elle observe son fils (« il marche avec le pied vers l'intérieur », « il bat des ailes », « il ne parle pas », …). La phrase « « Déjà un enfant normal il faut lui expliquer tout le temps mais un enfant « comme ça » … » montre qu'elle questionne finalement la « normalité » de son fils. J'en viens donc à l'idée qu'avoir un enfant qui ne correspond pas à une certaine norme (sociale, développementale) amène les parents à douter et se questionner.

Au RPE, cinq parents doutent également de leurs compétences parentales[168] : trois parents doutent de l'éducation à donner à l'enfant (l'autorité à poser avec l'enfant ou les mots à employer avec l'enfant), deux parents doutent d'être un « bon parent ».

> Damien
> « Je ne sais pas, sur un truc, sur un déclic, on peut se dire un matin ben mince **je suis incapable de faire ça** » il ajoute : « Parfois **on peut passer par des périodes où on se sent un peu incapable** oui » il ajoute : « Là je vois bien je ne peux pas faire autrement, **je me suis retrouvé un petit peu au pied du mur où tu te dis, où on se retrouve en face d'un enfant de 18 mois puis on se dit « Ah, ben je fais quoi là ? »** ».
>
> Tom
> « J'espère… **on se remet toujours en question**. Enfin moi, en tant que papa « est ce qu'on fait bien ? » et cette question elle me… **j'ai beaucoup pleuré avec ma**

[168] D'après Catherine Sellenet (2009), l'émergence du terme compétence dans le champ de la parentalité traduit l'existence d'une double crise : celle de la famille et celle de l'intervention dans les familles. Les propos des parents traduisent ici la crise de la famille (ils doutent, ils cherchent des repères,… etc.). Catherine Sellenet pointe aussi la crise de l'intervention dans les familles : les professionnels ont à changer de regard (l'importance du regard pour l'éducation inclusive a été mis en évidence au cour de mon travail de thèse). Il s'agit de passer d'une lecture négative à une approche positive, de passer d'une clinique des défaillances à une valorisation des potentialités.

femme. Parce que… **Parfois on fait des erreurs**. Et … (il pleure) **on se dit « merde, putain, là, t'as pas assuré**. La bêtise elle été là (il montre avec sa main un niveau proche de la table), la sanction elle était là (il lève son bras au ciel) ». La dernière fois elle a fait tomber sa fourchette et je l'ai mise au coin… Et ça c'est… ça ne va pas… ». Il ajoute : « Justement, y'a une année où je n'y arrivais plus avec Anna. J'arrivais plus à … à avoir la main sur elle, à la contrôler. Je n'arrivais plus à me faire respecter, qu'elle obéisse ». Enfin, il dit : « « Aujourd'hui on sait ce qu'ils sont. Je sais ce qu'ils étaient hier. Mais demain, ils vont être quoi ? Et ça c'est… »

Au RPE, cinq parents verbalisent des incompréhensions concernant le comportement de leur enfant. Divers comportements sont évoqués par les parents comme source de questionnement et d'incompréhension : les angoisses, la colère, l'endormissement, le respect des limites, un comportement répétitif ou un non-dit.

Corine
« **Elle avait cette angoisse, elle avait ces questionnements, ce mécontentement**, et alors en plus comme elle a commencé l'école, à l'école aussi on a des angoisses etc., donc elle les avait, et il y a un moment, chez moi, comme elle est dans son lieu de euh... De sécurité, si je lui donnais la fourchette verte au lieu de la fourchette bleue… ». Elle poursuit : « Ça pouvait déclencher, voilà, que tout sorte d'un coup, et **du coup moi je ne comprenais l'étendu de la colère par rapport à une fourchette** ».

Mélissa
« Après au niveau… de **son comportement le plus petit me pose plus de questions** mais je ne sais pas si c'est parce que c'est un garçon, si c'est parce qu'il est beaucoup plus jeune, … Je trouve qu'il est complétement différent de ses sœurs en fait ». Elle ajoute : « **quand il est sur quelque chose, il est que sur ça quoi. Là, il est en train de voir les couleurs, je l'ai bien compris. Il est sans arrêt en train de me parler des couleurs** ». Et complète : « **J'ai l'impression que c'est obsessionnel. Donc en fait moi ça me questionne. Je me dis « mais pourquoi il me parle sans arrêt de ça ?** » (Elle rit) **ça fait TOC quoi** ». Je lui demande si elle s'inquiète, elle répond : « Oui, j'en ai déjà discuté avec mon mari. Et on s'est dit bon… Déjà même avant l'école c'était comme ça. Il avait un truc, bim, il était ciblé là-dessus. Et on s'était dit « on verra avec l'école ce que ça donne » ». Et dit : « Parce que moi, j'étais en train de me faire un monde déjà… à me dire : « **est-ce que tout est normal ? » J'en étais à ce point-là** quoi ».

Ici aussi, les préoccupations des parents sont perceptibles : par exemple, dans le propos de Mélissa, on retrouve beaucoup d'expressions liées au questionnement, elle explique qu'elle observe son fils, qu'elle partage ses questionnements avec son mari, et qu'elle se pose la question de la normalité. Ces éléments semblent confirmer l'hypothèse formulée avec l'exemple de Mélodie : éduquer un enfant qui ne correspond pas à une certaine norme (sociale, développementale) amène les parents à douter et se questionner.

A la crèche, six parents se questionnent sur l'éducation, la santé ou la réponse aux besoins de l'enfant. Ces doutes peuvent être partagés (avec la crèche, le médecin, la famille) ou non. Ils peuvent également être liés à une méconnaissance, à l'histoire du parent ou à sa personnalité.

> Bryan
> « **Je me pose des questions je les pose un peu à tout le monde** ». Il ajoute : « Bah… nos parents, nos sœurs, nos frères, … Euh… La crèche, le médecin, … Après **chacun a pas le même avis. C'est ça. C'est ça le problème. Après pour savoir quoi faire… ça dépend… ça dépend les questions, … Si c'est médical je vais plus écouter le médecin.** Si c'est… par exemple quand il était plus petit on se questionnait par rapport au lit. Et là… **Chacun a un avis différent donc… Euh… C'est plus dur de savoir quoi faire.** »
>
> Cédric
> « Et **toujours avec la trouille de me dire : « est ce que je vais faire ça ou pas ?** » ». Cédric m'avait confié avoir subi de la maltraitance par ses parents. Puis, il ajoute : « Après, **y'a des moments je me sens dépassé** aussi parce qu'on se connait pas encore totalement (il rit). Donc y'a tout ce travail-là à faire ». Il complète : « **Je doute toujours de pas savoir ce qu'elle veut avoir, pourquoi elle pleure**, … Euh… **Est-ce que je serais capable de l'amener à être heureuse dans sa vie ? La réussite sociale**… Enfin tout ça je l'ai toujours en tête mais … **C'est important de douter** ».

On peut percevoir que les doutes exprimés par les parents de la crèche sont assez importants et diversifiés. Il semble que ces doutes soient accueillis à la crèche. Dans le projet d'établissement (2016, p. 22), un paragraphe est consacré à « l'aide à la parentalité », il est écrit : « La société actuelle étant aussi source d'angoisse : suis-je un bon parent, comment je dois faire cela ou ceci,… Les parents ont besoin d'être rassurés. ». La préoccupation des professionnels est donc de soutenir et rassurer les parents qui doutent et se questionnent. On retrouve cette idée de soutien à la parentalité.

A travers ces différents exemples, on perçoit que les parents se demandent s'ils sont des parents « suffisamment bons » pour reprendre l'expression de Donald Winnicott[169] (*The good-enough mother*, 1953). Dans le premier chapitre, j'ai montré qu'une forme de performance parentale semblait recherchée, on la retrouve ici à travers les questionnements des parents.
Ici, on peut identifier qu'éduquer un enfant qui ne correspond pas à une certaine norme (sociale, développementale) semble amener les parents à douter et se questionner.

[169] D'après Joseph Rouzel (2020), Winnicott s'inspirait des idées de Mélanie Klein qui utilisait le terme « d'expériences suffisamment bonnes » pour l'enfant. De façon implicite, cela désigne les soins maternels et la capacité de l'enfant à les recevoir.

Face à ces questionnements, les autres adultes concernés par l'éducation de l'enfant, ici les professionnels de la petite enfance, se situent dans le soutien à la parentalité, cherchant à rassurer les parents.
A ces questionnements que j'ai qualifié de « spontanés », s'ajoutent d'autres remises en question : par comparaison sociale à d'autres adultes, certains parents doutent d'eux-mêmes, de l'éducation qu'ils donnent à leurs enfants, de leurs compétences parentales.

2.2.Des remises en question par comparaison sociale

Cinq parents se remettent en question en se comparant à d'autres parents : trois parents de la ludothèque et deux parents du RPE.
A la crèche, aucun parent ne verbalise de remise en question par comparaison sociale. On peut émettre l'hypothèse qu'au sein de cette structure d'accueil, ils sont moins confrontés à d'autres modèles adultes, leur besoin étant essentiellement de confier leur enfant à la crèche.

A la ludothèque, par comparaison sociale avec d'autres parents, trois parents remettent en question leur manière de faire ou celle de leur entourage :

Brigitte se remet en question en se comparant à d'autres parents :

> « Je me dis… Comment elle fait ? **Pourquoi moi je n'y arriverai pas et pourquoi elle, elle y arrive ? Elle, elle y arrive. Est-ce que je ne suis pas normale de ne pas y arriver ?** ».

Valérie évoque la manière dont elle remet en question l'éducation reçue par ses parents :

> « « Y'a pas **la fessée**, on écoute, on essaie de prendre les décisions ensemble » … Et **c'est quelque chose qui m'avait fait déjà remettre en question mes parents** ». Elle ajoute : « Et puis ce qui a changé c'est ma vision d'être parent. Parce que je sors d'une euh… **Mes parents ont eu avec nous une éducation très traditionnelle. Très stricte. Et du coup ça a été une grosse remise en question**… ».

Au RPE, deux parents remettent en question certaines pratiques parentales pour les faire évoluer. Pour ces deux parents, on voit que l'observation d'autres adultes les amènent à revisiter leurs pratiques.

> Laurence
> « Mais sur le coup, **en venant au relai, c'est là qu'on s'est rendus compte qu'on était très rigides en fait. On se disait « parents cool » et en fait… Ben non en fait. On n'est pas si cool que ça en fait. C'est en participant que je me suis**

rendue compte que finalement l'enfant en jouant il me répondait bien en fait, plus besoin de crier. Quand on veut lui faire faire quelque chose on se rend compte que **par le jeu c'est très simple**. C'est plus simple que de hurler dessus en disant « range tes jouets ». Alors que : « allez, le premier qui a tout rangé il a gagné ! » Hop ! En deux secondes de temps tout le monde est en train de ranger et on se dit : « Ah ! Cool ! » **Et sans crier en plus !** On s'en rend compte quand on participe à des activités ici ». Elle complète : « **De voir d'autres adultes, d'autres enfants, un autre environnement, ça donne d'autres modèles. D'autres manières de faire, d'autres manières de dire, qui nous permettent d'avancer** ». Laurence dit : « **Parent ça s'apprend tous les jours. Ce n'est pas acquis. Il y a des choses qu'on a vécu dans notre jeunesse qu'on ne veut pas reproduire et on essaie par nous-même d'avancer** ».

Vincent
A propos de sa sœur, qui est l'assistante maternelle de son fils, Vincent déclare : « Alors que ma sœur, il lui a fait. Elle lui a tenu sa main, elle lui a dit : « non, tu ne peux pas. » Après, je sais pas, **elle a un don hein** ! **La façon dont elle l'a regardé et de dire : « tu ne peux pas » et ben direct, il bloque, il regarde et puis il ne le fait plus.** Du coup, **je me dis « peut-être faut faire de la façon là** » ».

On peut donc confirmer que certains parents vivent des moments de doute en se comparant à d'autres adultes. Ici Laurence découvre qu'une approche ludique permet d'amener des règles (ici, ranger les jouets) sans crier. Elle partage avec moi la manière dont elle a fait évoluer sa pratique parentale : « de voir d'autres adultes, d'autres enfants, un autre environnement, ça donne d'autres modèles. D'autres manières de faire, d'autres manières de dire, qui nous permettent d'avancer ». Ainsi, la confrontation à d'autres modèles éducatifs peut amener les parents à se questionner et à faire évoluer leurs pratiques éducatives.

A travers cette analyse, on identifie que plus de deux tiers des parents interrogés expriment des incertitudes, des remises en question. Ces doutes peuvent survenir suite aux changements importants qui surviennent dans la vie des parents de jeunes enfants. Ils peuvent survenir spontanément, suite à un message éducatif reçu d'un autre adulte ou par comparaison sociale (en se comparant à d'autres adultes ou en comparant son enfant à d'autres enfants). L'analyse des entretiens permet de percevoir que ces questionnements sont reliés à des normes sociales relatives à l'éducation et au développement de l'enfant.

La confrontation à d'autres modèles amène à des questionnements et parfois, à une évolution des pratiques éducatives. Ces éléments viennent confirmer que le contact avec une diversité de modèles conduit à une ouverture (découverte de différences, remises en questions, …) et à des évolutions dans les pratiques parentales. Ainsi, l'éducation inclusive est à l'œuvre.

Attachons-nous maintenant à identifier ce qui vient fragiliser et soutenir la parentalité.

3. Des facteurs de fragilité et de soutien de la parentalité

Dans le premier chapitre en étudiant la parentalité, nous avons pu constater que « devenir parent » ne va pas de soi. Charles Gardou (2012) a mis en évidence la vulnérabilité inhérente à la nature humaine et nous retrouvons différents facteurs de vulnérabilité à travers le discours des parents interrogés. La parentalité est un processus long, évolutif, qui recouvre une grande diversité de réalités. Certains facteurs viennent fragiliser la parentalité, c'est ce que je vous propose d'étudier à présent.

3.1. Des facteurs de fragilité : la périnatalité, la fatigue, les turbulences de l'enfances, l'isolement, le regard des autres, la conciliation entre la vie familiale et le travail ou un handicap physique, mental ou social.

En analysant le discours des parents, différents facteurs de fragilité sont mis en évidence : la périnatalité (quinze parents), la fatigue (quatorze parents), les turbulences de l'enfance (treize parents), l'isolement (treize parents), le regard des autres (six parents), la conciliation entre la vie familiale et le travail (quatre parents), un handicap physique, mental ou social (trois parents).

3.1.1. La périnatalité

La périnatalité se définit comme l'ensemble des processus liés à la naissance, depuis la contraception jusqu'aux premiers mois de la vie du nourrisson, en passant par le désir d'enfant, le diagnostic anténatal, la grossesse, l'interruption volontaire de grossesse, l'accouchement ou l'allaitement. Quinze parents (huit parents du RPE et sept parents de la crèche) ont évoqué le vécu difficile de cette période.

Sept parents du RPE et cinq parents de la crèche expriment des fragilités liées à la grossesse : la difficulté de perdre un embryon, un parcours très long avec un recours à des FIV (Fécondation In Vitro), les désagréments de la grossesse (nausées, vomissements, …) comme des complications nécessitant une hospitalisation, des difficultés psychologiques (voir son corps se modifier, ou avoir des difficultés à se centrer sur la grossesse voire à accepter la grossesse).

Stéphanie
« **Ça grossissait pas assez**. **C'était** plus euh… **Psychologique, j'avais trop la tête au travail. Ce qui fait que je ne dormais plus. J'ai préféré arrêter avant et profiter de la grossesse et du jour au lendemain mon ventre a grossi** d'ailleurs. Des deux ». Elle ajoute : « Ça ne se voyait quasiment pas et du moment où j'ai arrêté de travailler euh… quinze jours après, même pas euh… ça se voyait bien. **J'étais pas assez centrée sur la grossesse.** Pour Anna j'ai été arrêtée en août et elle naissait en décembre. Pour Matéo j'ai été arrêtée en mai, fin mai et il naissait en août ».

Mike
« Ben au début…. **Je me sentais pas prêt en fait. Et puis… comme il y avait des hauts et des bas** et puis moi je suis vite euh… J'ai un sale caractère donc… Voilà quoi. **Y'a fallu que j'aille à l'échographie pour croire qu'elle était enceinte** ». Il ajoute : « En fait au début, **j'hésitais je me sentais pas prêt**, et puis pour finir euh… on en a parlé et puis **on a décidé de les garder**. Parce qu'**à la base ils étaient deux** donc euh… » Il complète : « Dans la même poche ouais. Et **y'en a qu'un qui est resté parmi nous. La deuxième elle est partie au bout de quatre mois et demi** ». Mike me dit : « **Ça m'a fait drôle en fait… de savoir que j'avais un enfant de parti**, que… Ben **ça m'a fait mal quoi.** Et puis, on pensait… C'était, … Rien qu'à voir qu'on avait deux bébés… Moi j'en étais sûr parce que ma mère avait déjà eu des vrais jumeaux donc euh… Je me doutais que j'aurai des jumeaux… Mais après **quand on a appris le décès ça m'a fait mal quoi** ».
Un peu plus tard, durant l'entretien, il évoque les difficultés de la grossesse actuelle de sa femme : « **Moi je suis pas toujours disponible, avec le travail, les papiers,… Et puis ma femme elle est enceinte donc elle peut pas faire tout ce que la petite demande en fait. Elle peut pas se mettre à terre pour jouer avec la petite. Elle peut pas se pencher non plus pour prendre la petite. Tout ça, ma femme, elle ne peut pas le faire. Dû à la grossesse** ».

Sandrine
« Après **quand on a un enfant c'est pas… C'est forcément voulu**. Donc même si on n'est pas au courant, on le sait quand même quoi. **Moi je l'ai su quand j'étais enceinte de deux mois. Euh… au début je devais pas la garder. Et puis, comme je suis contre l'avortement je l'ai gardée** ». Elle ajoute : « Ben déjà **pendant la grossesse j'ai eu beaucoup de difficultés. Parce que déjà, mes trois mois de grossesse, elle voulait déjà sortir** ». Et complète : « Donc du coup, **j'étais tous les jours chez moi. Sur un canapé. J'avais une sage-femme qui venait chez moi** ».

On perçoit qu'avant la grossesse, des difficultés peuvent fragiliser les parents, puis, pendant la grossesse des modifications physiques, psychologiques rendent certains parents vulnérables (ici quatre mamans).

Quatre parents expriment des difficultés vécues au moment de la naissance, c'est le cas de Tom et Emma par exemple :

Tom
« Je vais reprendre l'exemple de Matéo à la naissance. Moi-même j'ai eu de graves problèmes de santé quand je suis né. Quand on revient de l'hôpital, on revient dépité, pas très bien, on bossait, j'ai pas pris d'arrêt maladie, j'ai continué de travailler ». Il ajoute : « Difficile. **Matéo a eu des problèmes de santé à la naissance. Rien de dramatique mais qui a nécessité une hospitalisation d'un mois post-natal.** Euh… en néonat' donc euh… **ça c'est pas des moments forcément agréables. Avec des médecins qui parlent pas, qui communiquent pas** (…) **C'est l'inquiétude** ».

Emma
« **Elle est arrivée cinq semaines avant par une césarienne en urgence après des problèmes de santé que j'avais** ». Elle ajoute : « Donc **son arrivée n'était pas trop prévue. Elle a passé une semaine en couveuse. En incubateur. Du coup c'était un peu compliqué de se projeter. C'était dur. Oui. Surtout qu'il n'y a pas de sommeil. Aussi parce qu'on était mal conseillés. Et après une césarienne c'était sous anesthésie générale donc c'est un peu épuisant aussi** ». Et complète : « **Mon mari ne savait pas ils avaient oublié de le prévenir** ». Emma dit : « Donc il y a quand même eu un moment… **Il était inquiet ; lui il ne savait rien.** Lui, globalement, il a rien su. Dans le flou le plus total. **A un moment y'a un médecin qui est venu nous dire que l'état avait empiré mais il avait oublié de nous dire qu'il ne fallait pas lui parler, pas la toucher, rien faire qui pourrait la stimuler. Donc ça a empiré les choses au lieu des arranger.** Du coup, il y a eu un moment compliqué parce que forcément on chante des chansons quand on pleure par réflexe donc… ça a empiré les choses ». Puis, elle déclare : « Mais du coup **les débuts étaient compliqués.** Du coup à la maternité on n'est pas seul avec. Il y a toujours du monde dans la chambre. Elle était sous sonde. En fait elle tétait et comme ils ne savaient pas si elle avait pris suffisamment, elle avait ensuite sa quantité de nourriture en total. Du coup, **elle était gavée comme une oie, elle dormait. Elle faisait que dormir donc y'avait peu** de… ». Elle poursuit : « **Peu d'échanges** et les seuls moments où il y aurait pu en avoir, ils faisaient des… fin bref, ça ne se passait pas très bien ». Et ajoute : « **l'allaitement a été très difficile à mettre en place** ».

Quatre parents expriment des difficultés lors des premiers moments partagés avec l'enfant. Une maman a été fragilisée par une pancréatite qui a eu des effets sur la relation avec sa fille (un syndrome de l'abandon), deux parents évoquent leur difficulté à devenir parent, un papa exprime des difficultés lors des premières séparations.

Corinne
« **Mon médecin me disait qu'elle faisait le syndrome de l'abandon** parce que, en fait, j'ai eu, au troisième mois de la vie d'Aïmane, j'ai eu un gros souci en fait, ma vésicule biliaire a déconné pendant ma grossesse, je me suis fait opérée de la vésicule biliaire elle avait trois mois, et en fait le chirurgien a fait une petite erreur, qui s'est en fait avérée une grosse erreur c'est qu'il n'a pas, en fait, vérifié les canaux de mon pancréas et en fait il restait un calcul, ce qui fait que 24h après j'ai fait une pancréatique aigüe. **Je suis donc retournée à l'hôpital pendant la nuit, donc elle, elle ne m'a pas vu partir, en ambulance, arrivée à l'hôpital, en fait je leur ai dit « il faut calmer mes douleurs parce que moi j'allaite, donc il faut que je rentre chez moi », et on m'a dit « ah non,**

ça ça ne va pas être possible, vous faites une pancréatique donc vous allez en réanimation. » ». Elle ajoute : « Donc j'ai appelé mon mari qui était resté chez moi, je lui ai dit « là le ciel me tombe sur la tête, il faut que j'arrête l'allaitement », je n'avais pas prévu, il faut qu'il mette en place le biberon tout seul, sans moi ». Elle complète : « **j'ai été hospitalisée 10 jours, et d'abord je ne pouvais pas la voir parce qu'elle ne pouvait pas entrer dans le service.** Je suis passée par 48 heures très très délicates où le chirurgien n'a pas pu se prononcer sur mon état, et ensuite quand mon pancréas a commencé à se dégonfler, il m'a dit là on est sur la bonne voie, donc c'est peut-être ça aussi qui a fait que **j'ai cette angoisse de la mort** etc., qui m'est passé dans l'esprit, ça c'est sûr. Donc voilà, **après elle a fait un reflux** et en fait mon pédiatre me disant, qu'en fait, **elle faisait le syndrome de l'abandon parce qu'en fait je l'avais laissée pendant 10 jours et qu'elle me faisait des crises pour que je la prenne**, voilà ».

Sylvia
« **Je me suis sentie maman deux mois après la naissance d'Eve, ça a été un peu long** ». Elle ajoute : « je savais que j'allais être maman mais **je n'avais pas encore fait mon lien avec ma fille.** Je ne vais pas dire que c'était compliqué mais **c'était tout nouveau pour moi** donc j'ai mis plus de temps que pour Gaspard, ça a été plus vite. **C'était un peu difficile à créer un lien avec elle,** j'adore mes enfants hein ! Mais le lien était un peu long je trouve ».

On perçoit à travers ces témoignages que le fait de devenir parent peut fragiliser les parents pour différentes raisons (médicales, psychologiques, psycho-sociales, …) et à différents moments (avant, pendant ou après la naissance de l'enfant). Quoiqu'il en soit, la période périnatale semble particulièrement sensible pour les parents. Elle peut les vulnérabiliser. L'analyse du discours des parents m'a amenée à constater un autre facteur de fragilité, qui se poursuit au-delà de la période périnatale : la fatigue.

3.1.2. La fatigue

Quatorze parents évoquent la fatigue comme une difficulté qui concerne l'instance éducative parentale (trois parents de la ludothèque, cinq parent du RPE et six parents de la crèche).
C'est une fatigue physique et mentale qui peut être liée au sommeil discontinu de l'enfant, à la conciliation de la vie professionnelle et la vie familiale, aux différentes tâches parentales à réaliser, tout cela au sein d'une société ou coexiste une diversité de normes éducatives qui se contredisent : une charge mentale importante que découvrent les parents de jeunes enfants. Une des mamans, Suzie, évoque un *burnout maternel*.

Emma
Je demande à Emma ce qui est compliqué, elle répond, du tac au tac : « **Elle dort pas.** Non. Toutes les trois heures ». Elle poursuit : « Oui. Et oui. Et la journée les siestes euh… pas au sein ou pas les bras c'est encore compliqué ». Puis Emma ajoute : « j'ai jamais récupéré depuis et c'est pour ça **que je n'arrive vraiment pas à reprendre le travail**. Non. Le lever

à six heures et la gestion de classe euh… ». Et complète : « Ah **j'ai beaucoup de mal à trouver mes mots aussi à force de ne pas dormir. Y'a le cerveau qui tourne vachement moins bien…** ». Elle finit par dire : « Et **je suis en arrêt de travail (elle rit). J'ai pas de vie. J'ai tenu 15 jours et j'ai été obligée de m'arrêter parce que je commençais à avoir des absences en plus de pleurer en permanence. Donc c'était un peu compliqué. Comme je l'allaite, je la prends et c'est moi qui gère tous les réveils la nuit.** »

Suzie
« **Ce qui est plus difficile c'est quand je suis fatiguée et qu'ils le sont aussi** et qu'ils veulent tous les trois un truc en même temps. Et que c'est pas possible. Là… ». Elle ajoute « **Les trois premiers mois, je veux dire, pour comprendre c'est… C'est pas facile. Avec la fatigue qui s'accumule en plus, on comprend encore moins.** On fait ce qu'on peut quoi »

Suzie évoque différentes injonctions : le temps, les exigences qu'elles se fixe elle-même en tant que maman, des messages contradictoires reçus par la société :

Elle commence par évoquer une difficulté à gérer le temps : « Et quand on n'a pas le temps que c'est vite, vite le temps, c'est compliqué. **Le temps des adultes c'est pas le temps des enfants** ». Elle ajoute « j'ai pas envie de les presser tout le temps mais la société actuelle fait qu'il y a des rythmes comme ça. »
Puis elle me dit à quel point ses exigences en tant que mère sont importantes : « Comme je me mets la barre très haut sur ce que je veux leur apporter, je m'en oublie complétement. » Elle ajoute : « **Ils me sollicitent plus parce qu'ils savent que dans ma tête il faut que j'en fasse plus** et du coup je me laisse moins aller donc… **Moi il faut que j'apprenne à souffler pour que eux puissent se libérer** aussi de … Fin je suis psychomot' donc j'analyse aussi beaucoup ! ». Suzie confie « **j'ai fait un *burn out maternel*** il y a quelques mois donc je suis en train de me remettre. Et donc ce qui a changé chez moi c'est surtout ça quoi. Je veux pleins de belles choses pour eux mais c'est vrai qu'à un moment il ne faut pas s'oublier quoi ». Elle dit : « Ben **je me suis oubliée, je me suis épuisée** ».
Ensuite, elle évoque les différents message reçus et contradictoires : « Et puis en plus on a en tête des trucs qu'il faut « faire comme-ci », « il faut le coucher de telle façon », « il faut le laisser dormir de telle façon », « faut pas le laisser dormir à ce moment-là sinon il ne fera pas la sieste là et donc il ne dormira pas là » … (Elle inspire et souffle). Et après **on a tous les conseils de partout qui sont jamais les mêmes**… Fin… **C'est compliqué ! Y'en a qui le vivent très bien mais moi ça a été euh… Fff ! (Souffle) Ramons et sortons les rames ! C'était très physique !** ».

A travers ces témoignages, on perçoit la vulnérabilité physique et psychique des parents de jeunes enfants, provoqué par la fatigue. L'analyse du discours permet d'identifier que cette fatigue est physique, cérébrale et affective. Quand Emma dit « j'ai pas de vie » ou quand Suzie déclare : « je me suis oubliée, je me suis épuisée » on comprend qu'être parent d'un jeune enfant vulnérabilise. Cette fatigue peut vulnérabiliser les parents au point de les mener au *burnout* parental, comme l'évoque Suzie.

D'autres parents sont déstabilisés par le comportement de leur enfant.

3.1.3. Les turbulences de l'enfance

Treize parents (six parents de la ludothèque, quatre parents du RPE et trois parents de la crèche) évoquent en quoi le comportement de leur enfant a pu les mettre en difficulté : les comportements d'opposition et/ou d'agitation que nous nommons « turbulences de l'enfance » en référence à Marie Garrigue Abgrall (2012), qui peuvent-ou non- être liés à des troubles du développement et/ou du comportement suspectés chez l'enfant.

Dix parents ont éprouvé des difficultés liées aux turbulences de l'enfance sans que cela ne soit relié à la suspicion d'un trouble.

Odélie

Odélie évoque des difficultés avec sa fille : « **elle a un caractère assez fort. Donc c'est dur dur** ». Elle ajoute : « Je lui dis mais… (Silence) **elle n'en fait qu'à sa tête** ». Elle me dit : « Mi **j'en peux plus. C'est vrai, c'est fatiguant à force.** Elle est tout le temps comme ça. (Elle fait des mouvements dynamiques avec ses bras). Même à une heure, je la mets dans le fauteuil, je lui dis « fais dodo un petit peu ». « Non je ne veux pas ». Et puis après… Elle est chiante quoi ». Et ajoute « j'essaie de faire des choses avec elle. Comme là, y'a « le Louvre en fête ». Là, je suis allée l'autre jour pour faire du mini-golf. Ça a duré… cinq minutes. C'est tout. Pas plus. **Elle court à droite, elle court à gauche. Avec elle, tout dure que cinq minutes** ». Puis, elle complète : « Ah elle joue à un truc et puis elle va jouer à autre chose. Ici elle aime bien son puzzle, elle fait « ah y'est, j'ai fini ! » Hop ! Elle s'en va de l'autre côté. ». Odélie confie : « c'est qu'elle se concentre sur une activité et puis la faire obéir. Alors là ! (Elle secoue sa main droite). **Avec son père elle obéit mais avec moi euh… (elle fait non de la tête). Elle s'en fout complètement** ». Et ajoute : « Euh.. Quand je lui dis par exemple euh « donne-moi la main y'a la route ». Ben non. Elle court. Devant. Et puis elle me fait courir. Et puis elle rigole. Je lui dis : « c'est pas marrant Kelly, y'a des voitures, elles peuvent t'écraser ». C'est dangereux, je lui dis. C'est dangereux. Et si c'est son père qui lui dit la même chose, là, elle donne la main. Et puis elle est toute sage ».

Christophe

« **Son comportement. Avant c'était une enfant sage quand on la gardait chez nous et puis maintenant ben, on va dire que c'est un démon.** Ah ouais ! ». Il ajoute : « Ben la première année de l'école ». Je lui demande ce que veut dire « un démon », il répond : « Ben **elle répond**, à des moments **elle claque les portes, elle jette des trucs à sa mère**… ». Et complète : « **Même pour se laver à des moments elle fait la crise.** Avant non. Pour aller aux toilette, c'est pareil : avant elle s'essuyait tout seule, maintenant qu'elle va à l'école **elle veut plus s'essuyer tout seule** ». Christophe me dit : « Et puis après, elle regardait des vidéos euh… n'importe quoi. Genre des bébés qui faisaient des conneries. Et puis un coup **elle a pris des œufs, de la farine, elle a tout mis dans la machine à laver**… Donc depuis ce temps-là j'ai dit stop ! ». Il développe : « **Elle prenait les bouteilles eud'shampoing, elle vidait tout comme ça dans la douche. Elle se promenait la nuit, elle allait dans le frigo, elle claquait des œufs par terre**, … pfff ! ». Il conclut : « Quand ça grandit après… Quand ça côtoie l'école après… **ça commence à devenir un peu dur** ».

Trois parents semblent fragilisés par les turbulences de l'enfance en les associant à des troubles suspectés chez leur enfant. La petite enfance est caractérisée par le fait que c'est le temps de la découverte de l'enfant réel. Les exemples ci-dessous se situent dans une phase qui précède toute annonce de diagnostic Pour les trois enfants, aucun diagnostic n'est posé mais les parents sont inquiets par rapport à des comportements qu'ils jugent « anormaux » chez leur enfant.

C'est le cas de Nafessa :

> « Oui… je me dis : « **pourquoi mon bébé il veut pas marcher ? »… « Pourquoi ? » Dans ma tête… Je pense il marche tard, il ne parle pas… Pourquoi ?** ». **À la fin de l'entretien, elle me demande « Est-ce qu'il existe un jeu ou un geste à faire avec Imran pour qu'il parle ?** »

Ces éléments recueillis auprès des parents entrent en résonance avec les propos de Marie Garrigue Abgrall (2012) : « La turbulence de l'enfance qui dérange est de moins en moins tolérée ». Selon l'auteure, il y aurait donc une norme sociale qui dominerait selon laquelle les enfants devraient être tranquilles, avec un développement harmonieux, ... Les exemples ci-dessus montrent que le sommeil peut être perturbé, que des comportements d'agitation et/ou d'opposition se manifestent, que le développement de la marche ou du langage peut être disharmonieux, … L'écart entre cette norme sociale d'une enfance tranquille et harmonieuse et la réalité de l'enfance turbulente et disharmonieuse semble fragiliser les parents, non préparés à cet écart ou inquiets ou culpabilisés par la constatation de cet écart.

L'analyse du discours des parents m'amène à identifier un autre facteur de fragilité : l'isolement.

3.1.4. L'isolement

Treize parents (six parents de la ludothèque, trois parents du RPE et quatre parents de la crèche) évoquent l'isolement comme une difficulté rencontrée depuis qu'ils sont parents.

Deux mamans vivent difficilement l'éloignement familial d'un point de vue géographique

> Héloïse
> « Après la famille, **ils sont loin géographiquement** mais les grands parents, on peut aller les voir de temps en temps. Ils sont en Poitou Charente et du côté de Montpellier donc … On y va pendant les vacances ou en long weekend end mais… C'est vrai **qu'on n'a pas cette possibilité d'aide familiale à proximité** ».

> Nafessa
> « C'est à la France**. Je suis… seule. C'est pas avec la famille**, c'est pas … Et le premier bébé **c'est pas facile** ». Elle ajoute « **C'est ça qui est difficile. Y'a rien de la famille ici.**

Y'a rien. Mon oncle à Paris mais jamais il veut venir ici. Au téléphone c'est tout. ». Nafessa me dit : « J'ai marié au Maroc. Après même pas sept mois, j'ai venu à la France parce que mon mari il travaille ici. C'est pas facile ». Et complète : « **toute seule, ici.** ». Ensuite, elle me confie : « Euh… mon mari aussi. Pendant vingt jours, j'ai accouché et pas de travail. Mais après… Olala ! (elle fait un geste avec la main) Je suis tout seule... ». Et poursuit « Oui. C'est pas facile. ». Enfin, elle dit : « Au Maroc je parlais pas le français. Ma maman, mon papa, personne parle le français. J'ai été à l'école mais quelques heures ».

Onze parents sont isolés du fait d'une rupture intrafamiliale. Cet isolement peut être lié à :

-Une séparation conjugale : les parents vivent séparément (trois parents).

-Une séparation des tâches au sein du couple (deux mamans). Pour les deux mamans concernées, cela les amène à assumer seules la responsabilité de l'enfant même si le couple vit dans le même foyer.

-Une rupture avec le cercle familial (six parents) : Deux parents évoquent des situations de maltraitance de leurs parents puis de placement. Deux jeunes parents (quatorze et dix-huit ans) évoquent des difficultés : cette parentalité précoce a fragilisé leurs relations familiales, avec des moments de rupture. Deux parents évoquent des ruptures familiales qui les ont isolés.

Les exemples ci-dessous illustrent les différentes difficultés rencontrées par les parents qui se sentent isolés.

Mélodie

« Et **toute seule c'est pas évident**. (Silence) ». A propos de son mari, elle me dit : « Il dit qu'il veut s'en occuper mais pour moi, ça sert à rien qu'il fait des efforts maintenant ». Je la questionne, voici sa réponse : « **Il a jamais fait, il a jamais voulu**. Pour moi, c'est trop tard. Faudrait vraiment qu'il fasse ses preuves. Pour l'instant il le dit mais il ne le fait pas. C'est difficile vous savez. **Quand il rentre, il va dans son canapé et il regarde la télé. Alors ça dépend. Dès fois tellement que je suis habituée, je laisse aller. Et puis dès fois ça bouillonne. Y'a des jours… ça m'énerve** ». Elle ajoute : « **Des moments à trois c'est rare.** Il est jamais venu à la ludothèque par exemple ».

Damien

« **Comme on est séparé**, j'vais dire je n'ai pas le truc des femmes de la faire coquette, ma petite fille, avec des… **Je ne sais pas encore faire ça, je sais pas faire, je sais pas encore faire** ». Il ajoute : « surtout qu'en ce moment **c'est dur de trouver des choses à partager, je veux dire c'est encore plus compliqué.** Je me dis qu'il y a une semaine sur deux je ne partage pas des choses avec ma fille. Regardez là, elle est partie en vacances, je me dis mince je ne partage pas la vie de ma fille en fait, exactement ». Il dit : « je veux dire **y a des moments on se sent aussi mal quand votre fille vous réclame sa mère toute la semaine quoi** ». Damien raconte : « « De toute façon, oui, au début j'ai eu un contrecoup en fait. Il y a eu **la séparation** ». Et dit : « **Financièrement maintenant oui, maintenant oui ça devient compliqué vu la situation**, en plus de ça j'ai une maison à charge, parce qu'elle ne veut plus payer, bon, on va éviter ces sujets-là quoi, mais bon j'ai une maison à charge avec tout le reste quoi donc (…) Effectivement j'ai pas le, **j'ai moins d'opportunités qu'avant, je veux dire, le moindre petit truc, oui on peut aller au petit parc, on peut aller dans des espaces de jeux gonflables, on peut aller faire ceci cela, mais je ne peux pas l'emmener, je peux pas l'emmener à Disney quoi par exemple**, je peux pas l'emmener ».

Et il confie : « Je ne sais pas, sur un truc, sur un déclic, on peut se dire un matin ben mince **je suis incapable de faire ça** ou, et puis après en fait deux secondes après tu dis allez faut lâcher un petit peu parce que t'es pas tout seul, t'as ta petite fille, il faut t'en occuper et puis remonte un petit peu, et puis voilà c'est tout ».

Nicole
« **J'ai jamais fait appel à personne, j'ai toujours voulu me débrouiller seule.** M'en occuper seule. **Comme ça j'ai pas d'avis défavorable des autres. J'essaie de faire au mieux.** » Je lui demande pourquoi elle veut se débrouiller seule, voici sa réponse « Ben je sais pas. Ben en même temps **j'ai plus mes parents** donc … **J'ai jamais compté sur mes parents. Mes frères et sœurs c'est pareil** donc… ». Elle ajoute « **j'ai plus de contact avec personne.** Là depuis peu avec mon père. Mais ma fille, elle va avoir 4 ans et elle l'a seulement vu là, au mois d'avril. Ma mère je lui parlais avant la naissance de ma fille. Ma fille elle est née euh… Pff… 6 mois après euh… Je lui ai dit au revoir ». Et poursuit « Quand je vois **mon beau père qui fait des doigts d'honneur à ma fille de 6 mois ça ne me donne plus envie d'y aller.** Après elle va dire quoi ma fille ? Ma fille elle va être impolie parce que … Après **on me demande de la laisser mais non, je ne peux pas la laisser. Tu vas lui faire quoi ? Tu vas faire quoi avec elle ? Tu vas lui apprendre quoi ? Donc j'ai toujours voulu me débrouiller seule** ». Nicole me dit : « **j'ai personne ici.** ». Elle ajoute : « **Personne. Je suis isolée avec ma fille** ».

A travers ces différents exemples, on peut percevoir que l'isolement vient fragiliser la parentalité des jeunes parents. Les parents verbalisent ou non un besoin d'aide ou de soutien pour accompagner l'enfant au quotidien mais verbalisent tous la difficulté que représente l'isolement. Cela rejoint l'idée que différentes instances éducatives concourent aujourd'hui à l'éducation des jeunes enfants. Quand une instance éducative manque (le père ou la mère ou les grands parents), cela est source de fragilité.
Un autre élément apparaît vulnérabiliser les parents : le regard des autres.

3.1.5. Le regard des autres, stigmatisant pour les parents en situation de précarité ?

Six mamans sont déstabilisées par le regard des autres. A chaque fois, le comportement de l'enfant puis la réponse éducative du parent sont placés sous le regard des autres (au sein de sa propre famille quand les styles éducatifs diffèrent ou le regard des autres parents du lieu collectif). Exercer sa responsabilité éducative sous le regard des autres peut s'avérer être fragilisant pour certains parents. Ci-dessous, les extraits d'entretien de Brigitte, d'Odélie et de Nicole en témoignent.

Brigitte
« Chez nous, y'a personne, on fait ce qu'on veut et voilà. Mais quand on est en famille… **Le regard de la famille c'est compliqué. Comme je fais différemment, c'est compliqué** ». Elle ajoute : « **c'est difficile d'avoir des valeurs différentes de sa famille** ».

Odélie
« Et puis **le regard des gens, ils me regardent tous bizarres**… Euh… Parce qu'elle veut tout le temps quelque chose et comme je lui ai expliqué : « tu peux pas tout le temps tout avoir hein ! » Et puis elle hurle ! Olalalala…. On dirait que je la tue dans le magasin ». Elle ajoute : « Et du coup, **y'a des gens qui me regardent… Bizarrement quoi. Et puis moi ça m'énerve quoi. C'est le cas de le dire, ça m'énerve** ». Odélie dit : « **Je me sens gênée et puis jugée et puis gênée… Euh… Par rapport aux autres** quoi. Parce que … ils regardent d'un air de dire : « ben elle peut pas lui acheter ? » Moi je veux pas lui donner pour qu'elle se taise quoi. Après sinon elle va pas comprendre ». Elle poursuit : « et puis tous les gens qui regardaient… (silence) ». Elle conclut : « Ouais, **j'aime pas quand on me regarde comme ça. Peut-être ils se disent des choses dans la tête. J'aime pas qu'on me regarde comme ça.** »

Nicole
« Une fois j'ai été à l'école avec elle, elle est arrivé, elle m'a tiré les cheveux comme ça (elle me montre comment sa fille lui a tiré les cheveux avec ses mains). Je lui ai dit « lâche mes cheveux », jamais elle a voulu. Je lui ai tiré de force sa main de mes cheveux. (Baisse le ton de sa voix et ses yeux) **Devant les parents et tout… ça fait… ça fait pas bien quoi. Et puis par rapport au regard des autres…. Ce qu'ils diraient quoi « oh sa fille elle a tiré ses cheveux, tout ça, ça veut dire quoi ? Elle s'occupe mal de sa fille, tout ça ». Au moment-là, je me sens mal. Très mal.** »

D'après Laurence Thouroude (2016, p. 61) « face au regard des personnes extérieures certains parents ressentent un sentiment de gêne voire de culpabilité. Cette situation difficile est rencontrée principalement dans des lieux publics ». C'est le cas pour Odélie et Nicole qui se situent dans un magasin et devant l'école. Dans les deux situations, les turbulences de l'enfance sont présentes : la fille d'Odélie « hurle », celle de Nicole lui « tire les cheveux ». Le regard des autres, difficile à vivre par les mamans peut être dû à la norme sociale d'une enfance tranquille et harmonieuse qui semble prédominer dans la société (Marie Garrigue Abgrall, 2012).

Mais une autre hypothèse peut également être formulée : le regard des autres peut être excluant pour des parents issus des catégories sociales les plus pauvres. D'après les travaux des anthropologues, notamment ceux de Charles Gardou (2012), on sait que le jeune enfant n'est pas vu de la même manière, cela dépend du contexte. Il existe une diversité des regards concernant la petite enfance. Cela dépend de l'enracinement culturel. Ici les mamans sont en situation de pauvreté[170].

Les entretiens montrent qu'elles pensent avoir reçu des regards « bizarres », insistants, … qui les amènent à se sentir « gênée et puis jugée », « mal, très mal », à vivre les choses de manière « difficile ».

[170] Les catégories pauvres concernent les personnes vivant sous le seuil de pauvreté (781 euros mensuels (données 2016) pour une personne seule 2, 1 518 euros pour un couple sans enfant et 1 999 euros pour un couple avec deux enfants).

Il est possible qu'elles soient victimes de stigmatisation. Laurence Thouroude (2016, p.61) écrit : « Les aires de jeux dans les jardins publics sont des espaces à haut risque de stigmatisation, le regard des autres parents étant particulièrement présent. ». Il ne s'agit pas ici d'aire de jeu mais de lieux publics et la gêne exprimée, particulièrement par Odélie et Mélodie, semblent bien révéler la stigmatisation dont elles peuvent se sentir victime. Robert Castel (1933-2013) parlerait de sentiment de désaffiliation. Serge Ebersold, cité par Laurence Thouroude, « souligne l'importance du regard des autres, à la fois marqueur social et rappel du handicap quotidien » (2016, p.62). Ici le handicap semble être social et le regard des autres, piégé par les ignorances, par les préjugés et les stéréotypes amènent Odélie et Nicole à vivre un sentiment de mal-être, d'exclusion. Intéressons-nous maintenant à un autre facteur de fragilité : un handicap.

3.1.6. Un handicap physique, mental ou social, source de fragilité

Trois parents (deux parents de la crèche et une maman de la ludothèque) évoquent le handicap physique mental ou social comme une difficulté. C'est le cas de Cédric et de Nicole par exemple.

> Cédric
> « Après **j'ai une particularité**. En fait **je suis** ce qu'on appelle hyper… **Hypersyntonique.** En fait **je suis hyper empathique et hypersyntonique** ce qui fait que je me mets très vite à la place de l'autre en terme d'émotions. Je ressens très vite l'état émotionnel des gens. Et **ça peut être aussi bien handicapant qu'un avantage sur pleins de situations**. ». Il ajoute : « C'est une des particularités en fait. **Je suis THQI (Très Haut Quotient Intellectuel**). Et quelques personnes ont cette particularité-là. Voilà. Ce qui fait qu'aujourd'hui **je suis en invalidité à cause de ça**. Quand même ». Et complète : « Parce que **c'est pas toujours chouette**. En fait pendant longtemps on a cru que j'étais bipolaire à cause de ça. Parce qu'en fait, les émotions des gens, j'ai l'impression que je n'arrive pas à faire le tri. Donc **pour peu que je tombe sur quelqu'un d'agressif, ça devient très compliqué.** J'ai travaillé pas mal de temps là-dessus pour avoir de la distanciation. C'est ce qui fait que **j'ai quitté mon travail d'éducateur aussi. Pour pas m'épuiser** ».
>
> Nicole
> « **C'est « *just* »** hein des fois mais… On fait ». Je lui demande ce que veut dire « *just* », elle répond : « Ben c'est juste quoi. Des fois, **les fins du mois sont un peu difficiles**. Mais on essaie de gérer. S'il faut faire **un peu moins de sorties**, je fais un peu moins de sorties. Mais j'irai toujours au parc ou à la ludothèque ou des trucs gratuits. »

A travers les propos de Cédric, on perçoit que le handicap est situationnel, il dit : « ça peut être aussi bien handicapant qu'un avantage sur pleins de situations ». Ce handicap l'a vulnérabilisé dans sa situation sociale, il a dû cesser le métier qu'il exerçait.

La pauvreté peut être un handicap social. C'est un des facteurs qui peut vulnérabiliser le parent dans sa vie quotidienne et dans l'accompagnement de l'enfant. Ici, Nicole use de ruses pour proposer des activités à sa fille qui soient gratuites « le parc, la ludothèque, des trucs gratuits ». A un niveau micro, ce sont ces ruses qui lui permettent de ne pas basculer dans une situation d'exclusion. A un niveau méso, l'accessibilité (gratuité) de l'offre éducative d'un territoire semble un élément important de l'éducation inclusive. Ici, la ludothèque est une instance éducative importante pour Nicole et sa fille, un lieu qui les maintient dans un système éducatif accessible à tous.

Ainsi, différents facteurs peuvent vulnérabiliser les parents de jeunes enfants : la périnatalité, les turbulences de l'enfance, l'isolement, le regard des autres, la fatigue mentale, physique ou affective, un handicap physique, mental ou social sont les facteurs repérables pour les parents. L'analyse des entretiens amène à identifier que ces facteurs de vulnérabilité peuvent se cumuler et qu'il est difficile pour les plus vulnérables de trouver leur place dans une société normée. Les parents de jeunes enfants, vulnérables, à différents degrés et vulnérabilisés par différents facteurs peuvent avoir besoin de soutien. Ce soutien peut prendre des formes diversifiées. C'est ce que nous allons maintenant aborder.

3.2. Différentes formes de soutien : l'instance parentale, d'autres instances éducatives ou se sentir inséré dans la société

L'une de mes hypothèses de travail était que l'éducation inclusive, le contact avec la diversité dès la petite enfance ne se fait pas sans soutien. À travers le discours des parents, j'ai repéré différentes formes de soutien à la parentalité : l'instance parentale, les instances éducatives, l'insertion (par le travail ou la formation).

3.2.1. L'instance parentale, un soutien important pour les parents

Seize parents évoquent le couple parental comme un soutien important : trois mamans de la ludothèque, huit parents du RPE, cinq parents de la crèche.
Différents facteurs de soutien sont évoqués : le soutien dans les tâches quotidiennes (ex : cuisiner) ou les soins à apporter à l'enfant ainsi que son éveil (endormissement, change, jeu - 5 parents), les échanges sur la manière d'éduquer l'enfant (11 parents). Les exemples suivants illustrent comment les parents se soutiennent au sein de l'instance éducative parentale.

Héloise
« Surtout quand on l'allaite. Le papa a pas trop l'impression de participer. Au niveau du contact, de l'endormissement ou de la nourriture, tout est géré par la maman donc… Mais bon, même à cette période-là **il a été euh… Assez prévenant.** Et même pendant la grossesse aussi ». Elle ajoute : « Ben par exemple **pendant que j'allaitais** ou autre, lui, **il s'occupait du repas ou voilà il faisait ce qu'il y avait à faire**… ». Puis dit : « On va dire que **le temps est plus équilibré** on va dire. **Il la couche, il la change, il joue avec elle, … c'est assez équilibré** ».

Christophe
« **Quand y'a quelque chose qui me tracasse c'est avec ma femme que j'en parle** ».

Tom
« Moi je suis plutôt sanguin et **c'est bien d'avoir une épouse qui te dit : « attends, avant de dire quoi que ce soit on va enquêter** » et voilà ». Il ajoute : « **Je me sens aussi investi que ma femme.** Au niveau éducationnel on est dans la même longueur d'onde. On a chacun notre mot à dire. **On s'écoute, on communique, on sanctionne et on en discute après** ». Et complète : « Pour moi l'éducation des enfants entre ma femme et moi c'est pareil, **on construit leur éducation à deux**. L'enfant on l'a fait à deux et on construit leur éducation, leur avenir à deux. On partage des choses heureuses à deux. Des choses moins heureuses, moins rigolotes, mais **c'est à deux**, c'est sûr. Oui. Au jour d'aujourd'hui, **jamais un des parents prendra le dessus sur l'autre par rapport à l'éducation. On en discute toujours** ».

Au sein de l'instance éducative parentale, la collaboration entre les deux parents semble donc être facteur de soutien pour le travail éducatif et de soins à effectuer auprès de l'enfant.

Dans le premier chapitre, concernant le soutien à la parentalité, j'ai posé la question suivante : « les parents ont-ils besoin d'aide ? ». L'analyse des entretiens amène à répondre que la majorité des parents de jeunes enfants ont eu besoin de soutien d'autres instances éducatives. Ici, nous avons pu en identifier trois : les lieux d'accueil de la petite enfance, les structures médico-sociales, le cercle amical et/ou familial.

3.2.2. Le soutien d'autres instances éducatives : lieux d'accueil de la petite enfance et/ou les assistants maternels, des structures médico-sociales ou le cercle amical et/ou familial

→Les lieux d'accueil de la petite enfance et/ou les assistants maternels

Vingt parents estiment que les lieux d'accueil de la petite enfance sont un soutien : neuf parents de la ludothèque, six parents du RPE et cinq parents de la crèche. A travers ce résultat, on perçoit l'importance de ces instances éducatives pour les parents de jeunes enfants.

Les différentes formes de soutien évoquées sont : enrichir le panel d'activités ou d'attitudes éducatives envers l'enfant, avoir des conseils ou une orientation vers d'autres partenaires face aux inquiétudes exprimées concernant le *care* ou l'éducation de l'enfant, avoir une écoute, échanger avec d'autres et rompre l'isolement social, vivre une parenthèse dans le quotidien, souffler.

Ici Nicole et Suzie expriment la manière dont **la ludothèque** a été un soutien pour elles :

> Nicole
> A propos de la ludothèque, elle dit : « **C'est comme un soutien. Ça la fait évoluer** aussi hein. Avant j'étais toujours euh… derrière. Là, je la laisse un peu plus ». Elle ajoute : « je réfléchis et puis dès fois, **je vois des façons de faire ici à la ludothèque de Caroline (l'éducatrice) ou d'un parent, … je regarde comment ils font tout ça. Et puis dès fois, moi personnellement, ça m'aide** ». Elle continue : « La détente… ici on ne fait que jouer. **C'est une petite sortie qui fait évacuer de la maison.** Parce que toujours à rester dans la maison aussi, c'est embêtant. **C'est pour ma fille qu'elle joue mais c'est pour moi aussi.** Je sors de la maison, je vois des gens, même si je leur parle pas hein, une sortie comme ça, **ça fait du bien** ».
>
> Suzie
> « **J'ai continué à venir ici (à la ludothèque**) tous les mercredis **parce que je savais qu'au moins je pouvais** euh… **Passer le relai** un petit peu, que ce soit aux familles qui sont là quand les enfants jouent entre eux ou auprès de S et Caroline qui sont là. Et puis même, **pour évacuer** un petit peu de … fin voilà ! ». Elle ajoute : « tout ça c'est des moments où, comme ils sont occupés avec d'autres enfants, que ça se passe bien, tout ça, **ça permet aussi de souffler**. **Quelqu'un propose des choses, c'est pas forcément à nous de proposer. C'est … c'est un peu une communauté.** Y'a plusieurs personnes qui m'ont déjà dit qu'il fallait un village pour élever un enfant, ben je le conçois de pleins de façons différentes. Pour **faire souffler les parents** ». Suzie dit : « J'ai jamais constaté d'écart. Si je reprends l'exemple du jeu à partager, S et Caroline (les professionnelles), elles ont toujours fait de la même façon que moi pour essayer d'amener ce partage des enfants. **C'est plus un soutien** ». Et poursuit : « **j'ai toujours du soutien de la part de parents ou de Caroline ou de S.** ». Puis, Suzie confie : « **Les moments où je n'allais pas bien. Je savais que j'avais une épaule**… S surtout avec qui je pouvais en parler. Elle me disait que.. elle, elle avait eu des moments pas évidents aussi et **c'était agréable pour moi de pouvoir dire ça à ce moment-là. Ça m'a marqué.** Euh… Après… C'est globalement toujours super. Je pense à des moments de rigolades à cause d'une réflexion d'un enfant. Y'en a très régulièrement. ». Elle ajoute : « Euh… en moment fort. C'est devenu un rituel presque. C'est euh... **Quand j'arrive, elles (les professionnelles) me proposent un café. (Suzie sourit). Ça parait bête, c'est pas pour les enfants, c'est juste pour moi. Mais c'est le petit moment qui me fait du bien. Elles pensent à moi, qui ai eu le souci de pas faire attention à moi et donc c'est une petite attention** qui fait que… Ah ! Ouais, c'est bien j'arrive et je sais qu'on va partager un café et puis hop ! ça va bien se passer. Et c'est vrai que ça c'est un moment fort rituel. Je sais que quand je vais arriver, je vais avoir mon petit café. (Elle sourit à nouveau). Ça parait bête mais je sais que **c'est ce qui va me permettre d'avoir le sourire pour les enfants parce que j'aurai eu ce petit temps pour moi** que je n'ai pas le temps à la maison de me mettre en place ».

Dans ces deux exemples, Nicole et Suzie expriment des vulnérabilités différentes qu'elles ont éprouvées et des formes de soutien diversifiées qu'elles ont pu trouver au sein de la ludothèque. Par leurs attentions - « un petite café », offrir « une épaule » - par leurs attitudes éducatives - « je vois des façons de faire ici à la ludothèque de Caroline », « elles ont toujours fait de la même façon que moi pour essayer d'amener ce partage des enfants. » - ou par l'ambiance ludique développée - « La détente… ici on ne fait que jouer. C'est une petite sortie qui fait évacuer de la maison. », « les enfants jouent entre eux ou auprès de S et Caroline qui sont là » - les professionnelles de la ludothèque apportent un « soutien » aux parents.

L'exemple suivant détaille la manière dont le **RPE peut être soutenant pour les parents** :

> Laurence
> « Alors le RAM **j'ai sollicité Annick quand j'étais enceinte d'Elise. Parce que j'étais tout le temps à la maison et Alex était dans une période où il nous testait énormément**. Il avait 16-17 mois, il testait… et plusieurs fois j'en ai parlé avec Annick parce que … **Il griffait les enfants. Il faisait mal aux enfants**. Il ne mordait pas mais il griffait et il poussait des colères euh… Pas possibles ! **C'était une période difficile** et de **venir au relai, partager avec les nounous, ça faisait du bien. Et Annick a su me rassurer** en disant : « ne vous inquiétez pas, c'est normal, c'est une étape de la vie, vous avez raison de ne pas céder ». **Le fait d'avoir discuté ça m'a aidé** ». Puis elle ajoute : « **Ça m'apporte du soutien. Du soutien. Du soutien et puis du réconfort surtout**. On se dit « ah ben si on me dit ça c'est que c'est normal ! ». **Ça rassure. Ça m'a aidé à me forger mon caractère en me disant « allez, il faut tenir », ou ça m'a donné des petits coups de pouce sur comment faire face à ça**… ». Je lui demande si cela l'aide, elle répond : « Ah oui. Enormément. Enormément. Même en étant puéricultrice **ça m'aide énormément**. C'est… voilà on est maman avec ses enfants, on n'est pas du tout professionnelle. **Ça nous fait évoluer. Même mon conjoint** qui lui n'avait pas forcément de connaissances de base ». Et complète : « ici au relai, **c'est du réconfort que j'ai recherché** ici. **Des astuces elles m'en ont donné mais c'est vraiment du réconfort que j'ai trouvé. Elles m'ont rassuré sur des comportements de mes enfants qui me déstabilisaient. C'est vraiment ce que je ressens au RAM** ». Puis, Laurence dit : « au RAM, c'est vite vu. La dernière fois, Alex a fait une crise et c'est Annick qui l'a pris et qu'il l'a mis à l'écart parce que moi je n'arrivais pas à gérer. Elle m'a dit « je peux me permettre ? ». J'ai dit : « allez-y ! » Et hop ! Au bout de deux minutes c'était réglé quoi ». Et ajoute : « je dois dire qu'à une période avec Alex **ça m'a fait du bien d'avoir un relai au RAM.** De me dire « ouf ! On a évité la grosse crise ». Et de voir quelqu'un poser une limite comme ça fermement mais sans crier, ça m'a aidé à me dire : « ah ben finalement c'est peut-être mieux que toujours arrondir les angles ». **Maintenant je fais comme elles, je préviens une fois, 2 fois mais à la troisième, là c'est tout. C'est comme une alliance entre les adultes par rapport à la règle.** Donc il y a un peu de souplesse : l'enfant peut tester la règle une fois, 2 fois mais au bout de la troisième, la règle s'impose ». Laurence explique : « moi **quand j'ai des difficultés par rapport à l'éducation je vais leur en parler, demander des conseils.** Par exemple, pour l'alimentation le passage aux morceaux ça a été compliqué. Donc **c'était des petits conseils tout bêtes que je n'avais pas forcément pensé. Le laisser manger avec ses doigts par exemple. Pour moi, c'était au départ inconcevable.** « Non c'est pas

possible ! Fin on mange avec des couverts ! » Voilà. C'était la rigidité. Et finalement ben non, Elise mange avec ses doigts. Elle a 17 mois, elle mange toute seule. Avant on aurait peut été un peu plus stricts. Et finalement Alex on a peiné à le faire manger avec des couverts. Elise à 17 mois elle mange toute seule avec ses doigts, « ben oui, c'est des morceaux, ça va ». Chose que je n'aurai pas pu faire avec Alex ». Et ajoute : « jouer… à **leur apprendre en jouant. Ça c'est une chose qu'on a appris du coup avec le relai. On a appris qu'on pouvait amener des choses en jouant** ». Elle complète : « Moi je suis touchée parce que je suis maman de deux enfants en bas âge. Pour moi l'éducation de l'enfant est importante. Par contre **c'est loin d'être facile et on a besoin de supports pour avancer et c'est bien d'avoir des structures qui nous permettent d'avancer. Des points d'accroche qui nous donnent du réconfort et nous rassurent dans ce qu'il faut faire** ». Elle conclut : « Et c'est vrai que **c'est agréable de se sentir soutenu** par certaines personnes. Y'a la famille, les amis. Et là **c'est aussi agréable que ce ne soit pas les amis et la famille. Parce que du coup, on se sent moins jugés et on a des personnes étrangères à notre cocon familial** donc **c'est bien** aussi **qu'il y ait un regard autre que la famille. C'est plus facile d'aller chercher des conseils, de se livrer. Parfois, ça fait du bien de savoir qu'on peut compter sur quelqu'un d'autre que la famille** ».

Ici Mike explique comment **la crèche est un soutien, un relai** pour prendre soin de sa fille.

Mike
« **C'est surtout une aide en fait. C'est surtout une aide.** Comme ça je sais que ma fille elle est pas toute seule par rapport à ce qui se passe avec sa mère. Enceinte, elle peut pas gérer. Elle peut pas assumer la petite. Donc ça permet qu'elle soit pas livrée à elle-même ou toute seule. **Ça m'aide du fait que ma femme, enceinte, avec la grossesse qui se passe pas très bien, elle peut pas gérer la petite.** Elle est beaucoup en demande la petite. Et ma femme elle peut pas, c'est trop fatigant. Donc **la crèche, c'est bien pour ma fille et c'est bien pour ma femme. Ça permet à ma femme de se reposer la journée**, elle a du mal à dormir avec la grossesse. **Et puis ma fille, ça lui permet de venir et de s'ouvrir complètement quoi. Et moi, ça me permet d'aller au travail tranquillement. En étant serein** ».

Pour dix parents (huit du RPE et deux de la ludothèque), **l'assistant(e) maternelle est un soutien** : les échanges quotidiens aident les parents (écoute, conseils, …) à accompagner l'évolution de l'enfant dans différents domaines : le sommeil (deux parent), l'alimentation (deux parents), l'acquisition de la propreté (trois parents), se détacher de la tétine (un parent), la marche (un parent), la gestion des colères (un parent),...

Ici, Laurence, dont la mère est décédée, évoque le rôle important qu'a joué l'assistante maternelle, qu'elle évoque comme une figure d'attachement. Sébastien montre comment l'assistante maternelle est un soutien éducatif et concernant les soins de l'enfant :

Laurence
« **C'est un petit coup de pouce**. C'est l'avantage d'avoir une nounou. C'est pas des grands parents, ce n'est pas des frères et sœurs, … C'est vrai que c'est une personne étrangère et du coup elle nous amène dès fois des petites choses…

Nounou ça a été vraiment une aide. Moi déjà en ayant plus ma maman. Euh… Je pense que ma maman m'aurait aidé. Bon ma belle-mère est là mais elle n'est pas de la région donc c'est difficile de demander par téléphone même si on partage quand même nos expériences toutes les deux. Bon elle, elle était mère célibataire donc c'est délicat aussi pour certains sujets. Donc **la nounou c'était comme une figure maternelle. Une figure d'attachement. Elle a pris la place oui à un moment** ».

Sébastien
« **L'assistante maternelle a été très… très importante. Pour ses conseils, pour sa vision de l'éducation**, … Mathis, depuis qu'il a deux mois, il est chez la nounou. Donc forcément elle a un contact avec lui, elle a un lien, elle le connait très bien. Donc c'est une personne avec qui on a un très bon rapport ». Il ajoute : « je sais pas, pour la tutute par exemple. Comment lui enlever ? Quelle période ? Tout ça. (…) y'a sa mâchoire supérieure qui commence à se ravancer. Et les dents elles se ravançaient un peu. Et le médecin il nous a dit, il faudrait peut-être commencer à retirer la tétine. Et du coup, on a commencé à en parler avec la nounou. Et la nounou elle nous a dit que de toute façon, chez elle, il ne prenait pas la tutute. Et donc elle nous a dit, il faut essayer de lui enlever à certains moments. Enfin **elle nous donnait des petits conseils** ».

Ainsi, les professionnels de la petite enfance jouent un rôle de soutien important auprès des parents de jeunes enfants concernant l'éducation et le *care*. Cela confirme une des hypothèses de travail : au travers le travail de *care* et d'éducation des jeunes enfants, un travail est partagé entre parents et professionnels, il est rendu visible par l'analyse de ces entretiens.

→Les structures des secteurs du médicosocial, un soutien pour les parents de jeunes enfants.

Quinze parents ont trouvé du soutien auprès de structures du secteur médico-social : six parents de la ludothèque, trois parents du RPE et six parents de la crèche.
Ce soutien a pu être à l'œuvre pour les parents à des moments où ils « ne savent pas », où ils sont perdus, où ils découvrent leur rôle de parent.
Pour les soins à apporter à l'enfant durant la période périnatale, onze parents ont trouvé le soutien de professionnels issus du secteur médical : les professionnels de maternité, les sages-femmes, les puéricultrices de la PMI, les pédiatres ou médecins.
Pour l'éducation du nourrisson ou d'un jeune enfant, neuf parents ont trouvé du soutien auprès des professionnels du médicosocial : psychologue, éducatrice du centre social, pédiatre et médecins.

Concernant les soins du jeune enfant, les parents disent être « perdus » et ils ont la possibilité de demander des conseils, d'avoir une écoute concernant les soins à donner à leur enfant. C'est le cas d'Odélie et Perrine :

Odélie, à la maternité
« **J'étais un peu perdue au niveau du lait tout ça** quoi mais après ça a été tout seul. Je regardais derrière la boite pour savoir comment faire. Et puis à l'hôpital ils m'ont dit : « vous faites ça comme ça, ça comme ça », « ah ouais, c'est vrai ! » Et puis même avec le cordon : « ah oui, c'est vrai, ça aussi, faut faire comme-ci comme ça » ».

Perrine, auprès d'une sage-femme
« Alors je dirai **la sage-femme en libéral que j'ai vu. J'ai beaucoup discuté avec elle** et ça a été très… Très intéressant. Parce que c'était un peu inconnu. Et **j'en ai beaucoup discuté avec elle donc c'est vrai que j'ai trouvé mes marques.** C'est vrai qu'il y avait des petits sujets où je ne savais pas comment… Comment aborder le problème et où **elle m'a donné des pistes** ». Elle poursuit : « On a eu un gros moment compliqué trois semaines après être rentrés de la maternité où elle ne dormait plus du tout de la nuit entre vingt-deux heures et deux heures et après entre vingt heures et quatre heures. Donc ça a été très compliqué. Donc nous, on était exténués. On a même, malheureusement, dormi avec elle dans le lit. Enfin on s'est écroulé une nuit avec elle. Et elle a trouvé une solution. En fait elle voulait rester à bras. Tout le temps. Et **elle m'a parlé d'une couverture d'emmaillotage. Et ça a été… Magique.** Ah ouais ! Ahlala… **ça nous a sauvé ce truc-là.** Donc en fait elle nous a parlé du réflexe de Moro que je ne connaissais pas du tout. Et c'est vrai que ma fille l'avait énormément. En fait elle s'endormait dans mes bras et puis dès que j'essayais de la poser elle avait des gestes ultra-violents et elle se réveillait en hurlant. Et… Ben forcément on était reparti pour un tour quoi. Du coup elle était bien que quand elle était à bras. Et on n'arrivait pas à la poser. Et c'est vrai que la couverture d'emmaillotage … Le fait d'être serrée elle se sentait rassurée et en plus je pouvais la passer de mes bras à coucher sans qu'elle ait ce fameux reflexe. Et du coup elle ne se réveillait plus. Donc du coup ça nous a réglé le problème en deux secondes. Elle en a eu besoin pendant un mois, un mois et demi et après on ne l'a plus jamais utilisé, on n'a plus jamais eu le problème. C'est vrai que ça, ça nous a bien sauvé. Y'a pleins de choses. C'est vrai que **dès que j'avais des petites questions elle était là.** Elle est vraiment tout près de chez moi en fait ».

On perçoit ici que l'écoute et l'accompagnement reçus par ces professionnels du médico-social leur a permis d'être rassurées, de « trouver leurs marques » en tant que jeunes mamans et d'avoir des conseils concernant les soins de l'enfant, ici, l'emmaillotage.

Concernant l'éducation des jeunes enfants, contrairement à ce que l'on pourrait imaginer, le soutien éducatif ne vient pas uniquement de la part de professionnels de l'éducation mais également par des professionnels du secteur médical ou paramédical.

C'est le cas pour Stéphanie dans l'exemple ci-dessous qui explique comment la sage-femme l'a aidée à accompagner sa fille ainée pour l'arrivée de son petit frère :

Stéphanie
« Et puis pour la naissance de Matéo, ben, c'est pareil. J'étais suivie pas **une sage-femme qui nous a donné des petits conseils pour l'arrivée d'un deuxième par rapport au premier** ». Elle ajoute : « Par exemple on a fait le dessin du cœur. C'est-à-

dire que notre cœur il allait pas être plus petit pour la première. Parce que il y avait un deuxième enfant qui allait naitre et que voilà, justement notre cœur il allait grossir. Et puis l'idée c'était pas de la forcer à faire un bisou si elle n'avait pas envie. On l'avait préparée et voilà, elle lui a choisi un doudou… ». Et complète : « **le dessin du cœur je trouvais que c'était vraiment bien et puis l'idée de, voilà, pas la forcer, si elle n'avait pas envie d'aller à la maternité ou si elle n'avait pas envie de faire un bisou au bébé c'était ses conseils à elle.** Et puis ça s'est fait finalement naturellement. Elle lui a fait un bisou ».

C'est aussi le cas de Léa qui expose comment son médecin a pu l'aider dans l'exercice de l'autorité parentale.

Léa

« Et sinon… Les trois quarts du temps c'est avec mon médecin. **Je me confie beaucoup à mon médecin. Il m'aide** aussi parce que… On est maman mais on ne sait pas tout sur tout… ». Elle développe : « Ben pour ma fille elle avait un problème avec son comportement. Et je… J'y arrivais plus quoi. J'étais pas à bout mais… C'était pas loin… **Elle n'obéissait pas. Il m'a dit : « oui, il faut être moins stressée, si tu lui montres que tu es stressée c'est fini ». Il m'a dit « tu te détends et puis quand elle n'écoute pas tu la laisses, tu la laisses dans son coin elle va réfléchir » et puis après, si tu lui dis rien, elle va revenir et elle va faire ce que tu veux ». Au final je l'ai écouté et c'est vrai que ça fonctionne** ».

Une maman a apprécié le soutien d'une éducatrice du centre social alors-même que celle-ci remettait en question une pratique éducative : la fessée. Tout d'abord, rappelons-le, c'est le centre social qui l'a orienté vers la ludothèque. Pour Nicole, le centre social et la ludothèque sont une alternative à l'école dont sa fille a été exclue tous les après-midi. Nicole apprécie les conseils qu'elle a pu avoir. Ils l'ont amenée à modifier une pratique éducative : Nicole affirme donner moins de fessées à sa fille.

Nicole

« Elle peut pas aller à l'école l'après-midi, c'est pour ça, depuis un an je vais à la ludothèque et au centre social. Ça fait un an. Ça fait un an que je suis séparée de Mr et depuis ce temps on me propose tout ça. Avant, on me proposait pas tout ça. Je ne savais même pas qu'on pouvait aller au centre social ». Elle ajoute : « **Le centre social. Ça ça m'a donné beaucoup de conseils.** Comme la dernière fois, ma fille était en train de monter sur une pile de chaises. Et elle était haute la pile chaises. Donc je lui interdis. Je compte jusque trois. A trois, elle continue. Ça m'a saoulé, **je me suis levée et je lui ai mis une petite fessée sur les fesses. Et ben je me suis fait attraper** ». Elle délivre le fond de sa pensée : « Parce que je suis dans un centre social, j'ai pas le droit de mettre une fessée à ma fille. Ben, je la laisse faire alors ? Fallait que je reste sur ma chaise et puis… Ben vas-y, continue ! Elle m'a attrapée, elle m'a attrapée. Elle m'a dit : « non, ça je peux pas accepter ce genre de geste que tu as eu envers ta fille. » Parce que eux **ils interdisent les petits de taper donc si ils voient les adultes taper ils comprennent pas pourquoi**… Et puis après **elle m'a fait comprendre que ben dès fois, Angéline, elle vient et elle me met une fessée. Et ben ça peut être du, aussi, à cause de moi. Parce que je lui mets des fessées.** Donc elle comprend pas pourquoi moi je la tape comme ça et que elle, elle aurait le droit de me taper. Et ben **depuis ce temps-là, j'arrête**

de mettre des fessées ». Nicole dit : « Et je lui ai fait comprendre à ma fille que si je lui faisais c'est parce qu'elle faisait une bêtise quoi, qu'elle était pas sage. Mais **j'essaye de le faire moins maintenant.** Du fait d'une réflexion comme ça euh… » Je lui demande si elle est satisfaite de ce conseil, elle répond : « Ouais. Parce que **je pense que si elle me l'aurait pas dit j'aurai continué comme ça.** »

La mission de soutien à la parentalité qui incombe aux instances éducatives du secteur médicosocial semble donc trouver échos dans les propos des parents, que ce soit dans les pratiques éducatives ou concernant le *care*. Les EJE travaillent dans ces différents secteurs. Leur place apparaît donc particulièrement significative concernant le partage du travail éducatif et de *care* auprès des jeunes enfants entre parents et professionnels.

Une autre instance apparaît constituer un soutien important pour les parents : l'instance éducative familiale.

→Le soutien de l'instance éducative familiale

Vingt et un parents évoquent le soutien procuré par leur famille pour l'accompagnement de l'enfant : Six parents de la ludothèque, huit parents du RPE et sept parents de la crèche. Ce soutien prend différentes formes : garder l'enfant quand les parents sont occupés, avoir un relai dans les tâches quotidiennes, échanger autour de questions éducatives ou de soins de l'enfant, être écouté, mutualiser des ruses pédagogiques.

Les exemples suivants en témoignent :

Emmy

« Y'a **mes parents** qui, **parfois prennent Quentin, parfois prennent Florent. Donc ça permet de prendre un peu plus de temps pour l'un pendant que l'autre est chez papi-mamie** ». Elle ajoute : « Après y'a les marraines, les parrains. Fin y'a vraiment **les gens de la famille qui sont là pour nous, pour les enfants. C'est important**, c'est vrai que c'est la famille, on est proches. Donc c'est vrai que c'est agréable de passer du temps avec eux. Et en plus mon fils est heureux d'y aller à chaque fois donc… On est bien ». Et complète : « Et puis **ma sœur a eu une fille un an avant Quentin donc du coup ça m'a permis de voir un peu comment elle faisait. Prendre des conseils.** Savoir un peu … Ce que je devais faire ». Puis, Emmy dit : « Ben **mon père m'a beaucoup soutenue et ma sœur aussi** ». Et ajoute : « quand j'ai eu le deuxième, Florent, quand je savais que je devais reprendre le travail… J'ai eu un gros coup de blues. (Elle souffle). Je ne voulais pas en fait. Ça me faisait trop mal au cœur de partir, de le laisser sachant qu'il est tout petit. Donc du coup, ça va, **ils ont su me remonter le moral** en me disant que ça va me faire du bien de retrouver des personnes adultes ». Et poursuit : « De côtoyer d'autres personnes que les enfants. Que… Qu'ils avaient une bonne nourrice donc qu'il n'y avait aucun souci, que ça se passerait bien. Donc du coup c'est vrai que ça m'a fait prendre conscience que… Ben je m'inquiétais pour rien entre guillemets ». Puis, elle ajoute : « Moi par moment **ça m'aide** quand même. **Je trouve que c'est quand même mieux que d'être tout seul à gérer** entre guillemets **cette situation** ».

Sandrine
« **Ma famille était là. La famille du papa aussi donc… j'étais soutenue** ». Puis, à propos de ses amis, elle dit : « C'est pour pas rester tout le temps euh… Ensemble, ensemble. Admettons par exemple quand elle est ici **dès fois ça m'arrive de voir des amis** et tout ça. Et puis dès fois, je suis avec la petite et je reste avec la petite. Et puis les amis je les verrai plus tard ». Elle ajoute « Ben oui, **faut pas rester tout seul** quoi. Faut pas être isolé ». Et complète : « Là, par exemple, je suis venue à la crèche avec ma belle-sœur. Avec elle, je m'entends bien. C'est la copine à mon frère. Et son enfant il a un et demi, presque deux ans ». Elle me parle ensuite des conseils apportés par sa famille : « **mes sœurs et tout ça, mon père. Même dès fois je demande des conseils, comment ils ont fait** ». Elle explique : « elles sont plus grandes et elles ont des enfants ». Je lui demande ce qu'ils lui ont déjà apporté comme conseil, elle répond : « Euh… Que je devais être moins gentille. Parce que … Dès fois je suis trop gentille avec la petite ». Et ajoute : « Avant c'est pas que je cédais mais c'est que… comme c'est ma première je savais pas trop comment il fallait faire. Et du coup mon père il voyait que… Ah ! comment je peux dire ça ? Que… Que la petite elle savait que je pouvais céder. A des moments. Donc du coup il m'a fait comprendre qu'il fallait pas trop que je lui laisse céder tout ça. Parce que sinon plus tard c'est moi qui va… en baver un petit peu ».

Suzie
« **Mes parents et mes beaux-parents sont d'une aide infinie. J'ai trouvé du soutien dans ma famille et ma belle-famille** aussi beaucoup ». Elle ajoute : « **En m'écoutant ou en s'occupant de mes enfants.** Les deux. Les deux. Surtout en s'occupant de mes enfants parce qu'au final m'écouter euh… C'est pas des choses que j'avais besoin de dire **c'est surtout du temps que j'avais besoin d'avoir pour moi.** Donc c'était surtout de gérer mes enfants. Et ça m'a bien aidée ». Et poursuit : « je viens avec les grands-mères régulièrement. Mon père parfois. Ma sœur une fois. Quand j'ai les trois, je fais toujours en sorte d'avoir quelqu'un qui vient en plus. »

Dans l'analyse des entretiens, précédemment, nous avons vu que l'isolement social représente un facteur de fragilité de la parentalité. Ici, à l'inverse, le lien social, procuré par la famille, semble être source de soutien à la parentalité. Ces résultats convergent pour confirmer l'hypothèse suivante : l'éducation inclusive est facilitée par le soutien social, la coopération. Dans cette même perspective, j'ai pu repérer que l'insertion (par le travail ou la formation) constitue un soutien pour les parents.

3.2.3. Etre inséré (par le travail ou la formation) un soutien pour les parents.

Trois parents voient leur formation ou leur travail comme un soutien dans leur fonction parentale. Ces parents sont en situation de pauvreté ou font partie des classes populaires. Ainsi, on peut comprendre qu'être inséré par le travail et la formation est considéré comme un soutien pour les parents qui ont un faible revenu économique.

C’est le cas de Brigitte qui envisage sa formation d’EJE comme un enrichissement de ces compétences parentales, et cela la rassure dans l’éducation qu’elle souhaite donner à son fils et de Christophe qui évoque la formation et le travail comme un soulagement, une préoccupation en moins à avoir dans son rôle de père :

> Brigitte
> « **La formation ça m’aide beaucoup dans l’éducation que je veux donner**. Même expliquer, verbaliser. Avant j’aurais peut-être pensé que ça ne servait à rien de tout expliquer. Maintenant je trouve que c’est important de dire, de verbaliser. Il ne comprend peut-être pas tout mais je prends le temps de répondre à ses questions, de lui expliquer les choses, lui dire la vérité ». Elle ajoute « Après… **ma formation d’éducatrice de jeunes enfants m’apporte beaucoup. Elle m’apporte beaucoup sur le plan professionnel mais du coup, aussi, forcément sur le plan personnel.** Ayant un petit bout à la maison… euh… **les apprentissages concrets qu’on a et les échanges avec les autres mamans étudiantes**, avec Valérie, **ça rassure**. Ça rassure. Quand dès fois on n’en peut plus. Ou ces histoires avec les familles, quand la famille ne comprend pas pourquoi on fait comme ça. On est beaucoup sur la même longueur d’onde et ça ça rassure. Ça fait du bien ».
>
> Christophe
> Concernant sa première paternité, précoce, il dit : « Et après, ben **heureusement, j’ai trouvé une formation** donc après, ben, **les choses se sont apaisées** ». Puis concernant sa deuxième paternité, il ajoute : « **La deuxième fois je travaillais déjà donc y’a pas de souci** au niveau de ça ».

Ces deux exemples illustrent comment l’insertion professionnelle (par le travail ou la formation) constitue un soutien pour les parents.

Des facteurs diversifiés peuvent vulnérabiliser les parents de jeunes enfants : la périnatalité, les turbulences de l’enfance, l’isolement, le regard des autres, la fatigue mentale, physique ou affective, un handicap physique, mental ou social sont les facteurs repérables pour les parents. Ils peuvent se cumuler.

Les parents trouvent du soutien concernant l’éducation ou le *care* de leurs jeunes enfants au sein de différentes instances : leur instance parentale ou au sein d’autres instances éducatives (leur cercle amical et/ou familial, les lieux d’accueil de la petite enfance et/ou les assistants maternels, les structures du médico-social). L’insertion (par le travail ou la formation) est également considérée comme un soutien par les parents.

Le travail de *care* et d'éducation des jeunes enfants est partagé entre parents et professionnels, en fonction des facteurs à l'œuvre pour ce travail, cela peut vulnérabiliser ou soutenir les parents dans leurs fonctions parentales.

Ce travail partagé entre parents et professionnels n'est pas sans conséquences : des messages contrastés émergent en direction des parents.

4. Les parents reçoivent des messages contrastés de la part de différentes instances éducatives

Dix-sept parents (sept parents de la ludothèque, quatre parents du RPE et six parents de la crèche) me délivrent des messages reçus par d'autres instances éducatives. On perçoit donc que les parents issus des classes populaires ou en situation de pauvreté reçoivent plus de messages que les parents issus des classes moyennes ou aisées.
D'autres caractéristiques se dégagent : la majorité des parents qui reçoivent des messages sont des femmes. Seul un homme évoque des messages reçus par la société en général.
La personne qui a reçu le plus de messages par différentes instances éducatives (la société, d'autres instances parentales, instances médicales, sociales et éducatives) est celle qui est la plus isolée socialement (famille monoparentale, en situation de réinsertion sociale) et en situation de pauvreté.
Il y aurait donc une tendance à adresser des messages aux personnes les plus vulnérables : majoritairement les femmes, et plus elles sont en situation d'isolement et de précarité, plus les messages se multiplient. Cela ressemble à un processus de normalisation (Bouve, 2010 ; Vandenbroeck et Humblet, 2007).

Dans le premier chapitre, j'avais posé la question suivante :

Comment les parents peuvent-ils se forger leur propre façon de faire et d'être face aux avis des experts parfois contradictoires ? L'analyse des entretiens montre que ces avis ou messages ne viennent pas seulement des experts :

-Pour neuf parents (quatre parents de la ludothèque, quatre parents du RPE, un parent de la crèche), ces messages sont véhiculés par la société, le propos est assez général et semble venir

des médias, de la société, ... Ces messages concernent la santé des enfants (immunité, écrans) aussi bien que l'éducation (poser un cadre par exemple).

-Pour six parents (trois parents de la ludothèque, trois parents de la crèche), ces messages sont reçus par leurs pairs : d'autres parents.

-Enfin, dix parents (trois parents de la ludothèque, trois parents du RPE et quatre parents de la crèche) reçoivent des messages de l'instance médicale, sociale (centre social) ou éducative (l'école ou la crèche).

4.1. Des messages reçus par la société (propos général, médias, …)

Neuf parents reçoivent des messages véhiculés par la société en général (propos généraux véhiculés par la société, les médias,…). A travers les exemples ci-dessous, on voit que le regard des autres est important pour les parents, sans que celui-ci soit « dictateur ». Ils se positionnent vis-à-vis du regard des autres :

> Brigitte
> « Et puis **j'entendais beaucoup : « Ouais, prends le pas trop à bras parce qu'il va s'habituer**, après, chez la nounou, comment tu vas faire ? » Tout ça… **Ouais… Mais… J'avais envie quoi** (elle rit) ». Elle ajoute :« on me disait : « ouais mais attention il va s'habituer » » Et poursuit : « on entend beaucoup : « **ah, ne le prends jamais dans ton lit, sinon après c'est foutu ! ». Et au final je me rends compte que non**… ».

> Damien
> « Je sais pas, y a des choses que je sais faire, de toute façon, mais bon, je me dis même si c'était pas parfait, ou **j'ai eu des critiques, on me disait : « ouais fallait faire ça, fallait faire comme ça ». Ben oui, mais excuse-moi, c'est pas inné chez moi, hein** ».

Une maman a reçu un message issu de la société concernant l'interdiction de la fessée. On voit que le message est passé sans que le sens ne soit perçu.

> Sandra
> A propos des punitions, elle me dit : « Ben dès fois je le mets au coin. Après je le tape un peu sur la main ». Puis, elle ajoute : « après **les fessées** euh… Pas de trop parce que **c'est interdit à ce qu'il parait**. Et puis j'aime pas trop parce que je vais avoir mal au cœur. Y'en a ils donnent des fessées. Moi je veux pas commencer à donner une fessée ». Je lui demande des précisions concernant sa déclaration : « il parait que c'est interdit », elle répond : « Ben **interdit par l'Etat. Après pour quelles raisons je ne sais pas. Parce que y'en a ils donnent des fessées et puis c'est pas bien** ».

Ces éléments indiquent que, très tôt, les parents sont en contact avec une diversité de normes éducatives et de *care*. Parfois, ils sont amenés à se positionner vis-à-vis de ces normes, parfois

ils n'en comprennent pas le sens. Quoiqu'il en soit, les normes éducatives véhiculées par ces messages exercent une influence sur les pratiques parentales.
Le contact avec une diversité de parents semble favoriser la diffusion de messages entre parents.

4.2. Des messages reçus par d'autres instances parentales :

Six parents ont reçu des messages d'autres instances parentales. Ils concernent l'éducation (pour trois parents), la situation du parent (pour une maman, ici jugée comme inadéquate pour accueillir un enfant), le *care* (pour deux parents).

> Suzie
> « **J'ai une collègue qui me dit : « moi mon enfant, il ne répondra pas comme ça aux adultes** » … « Oui ! Ben tu verras quand il sera là, tu feras ce que tu pourras ! » (elle rit). Voilà ».
>
> Sandrine
> « Comme **ma famille ils m'ont dit que je devrais essayer de la faire dormir toute seule parce que elle devient grande.** Donc du coup je l'ai fait et puis… ça a plutôt bien marché ».

Les entretiens menés auprès des parents montrent donc que de multiples messages sont véhiculés dans la société actuelle concernant l'éducation des enfants ou le *care*. J'ai pu repérer des exemples de messages véhiculés : « ne pas trop prendre l'enfant à bras ni dans son lit », « ne pas mettre un jeune enfant devant la télé avant 3 ans », « ne pas trop « couver » ses enfants et les laisser à d'autres », « apprendre à son enfant à ne pas répondre aux adultes », ...
Ces messages entrent en tension avec ce que souhaitent les parents pour l'éducation de leur enfant (j'ai pu identifier différents souhaits éducatifs : « prendre son enfant dans les bras », « le prendre dans son lit », « être « maman poule », …).
Les contradictions entre les messages reçus et ce que souhaitent les parents pour l'éducation de leur enfant ne sont pas évidentes à gérer pour les parents. Suzie exprime clairement que quand on est parent, on fait ce qu'on peut. D'autres parents évoquent les craintes que ces contradictions font émerger. En tous les cas, face à ces contradictions, les parents ont à se positionner.

Il arrive également que des messages soient véhiculés par d'autres instances : médicale, sociale ou éducative.

4.3. Des messages des instances médicale (médecin traitant), sociale (centre social) ou éducative (l'école, la crèche, l'assistante maternelle) aux effets différents

Dix parents reçoivent des messages d'instances médicale, sociale ou éducative.

Les trois mamans de la ludothèque, qui explicitent des messages reçus par le système médical, social ou scolaire, sont toutes les trois des mamans qui ne travaillent pas et qui se situent sous le seuil de pauvreté. On voit que ces messages se réfèrent à différentes normes : pour une maman, il s'agit d'une norme développementale (pour l'acquisition de la marche), les trois mamans reçoivent également des messages en lien avec les normes éducatives (la fessée, les écrans, l'autonomie de l'enfant).

Les quatre parents de la crèche ont reçu des messages par des professionnels de santé. Ces quatre parents sont en situation de pauvreté ou font partie des classes populaires. Les messages reçus concernent le *care* (grossesse, allaitement), le comportement du bébé (qualifié de « nerveux » et de « dégourdi »), le comportement de la mère (qualifié de nerveuse ici), ou l'éducation (une orientation vers la crèche). On perçoit que ces messages ont un effet vulnérabilisant sur les parents (stress, culpabilité, satisfaction, non acceptation puis résignation).

Nafessa

A propos de la marche, Nafessa dit : « Mais **le docteur il m'a dit, un an, c'est normal** ». Plus tard, lors de l'entretien, elle ajoute : « J'ai été chez **le docteur. Il m'a dit c'est pas bien. Depuis le mois de mai j'ai arrêté le téléphone, j'ai arrêté la télévision.** C'est pas bien. Il reste devant la télé. Je lui disais : « va jouer », non, il restait, il regardait, il bougeait pas. Y'a beaucoup de problèmes avec la télévision. On a arrêté. On joue maintenant. Il fait bon, on va partir au jardin, courir, … ».

Célia

« C'est que **c'est un bébé** euh…. (silence). On va dire **nerveux. La pédiatre me l'a dit que c'est un bébé nerveux** ». Elle ajoute : « **La pédiatre m'a dit qu'elle veut faire comme les grands. Elle veut être éveillée avec nous, toute la journée**. Voilà. Elle veut pas perdre un moment avec nous. Elle veut rester éveillée toute la journée. Voilà ». Célia dit : « C'est seulement quand elle est née et que … Elle était fort nerveuse, fort agitée, qu'**on m'a dit « vous êtes fort nerveuse comme femme ?** » J'ai dit : « oui » et puis on m'a dit : « ben **c'est peut-être pour ça qu'elle est comme ça aussi ». (Elle pleure)** ». Et complète : « Bon après, je suis contente quand même parce que **la pédiatre m'a dit que par rapport à son âge elle est dégourdie et qu'elle est en avance** donc… **ça me fait quand même plaisir** ».

Sandra

« **Je voulais pas le mettre (à la crèche**) et puis après **on m'a dit que c'était bien** et tout. **J'ai eu du mal à accepter** ici et puis après ça a été ». Je lui demande pourquoi elle a mis son enfant à la crèche, elle répond : « **Ça doit être la PMI qui m'a envoyée** ici. Ils m'ont dit que… Ils sont bien ici tout ça ». Je lui demande pourquoi elle ne voulait

pas le mettre à la crèche, elle répond : « Parce que je sais que ma mère elle peut garder aussi ».

Sandra a également reçu un message par une professionnelle de la crèche concernant son organisation. Sandra perçoit le sens du message de la professionnelle (il vise son autonomie) :

> A propos des horaires auxquels elle amène son enfant à la crèche, elle dit : « **La directrice et elle m'a dit « c'est mieux 9 heures, comme ça vous êtes autonome et puis ça vous habitue parce que après, l'école, c'est 9 heures pile ». Et puis, après, elle m'a dit : « le jour que vous avez un travail et ben c'est plus 9 heures aussi » du coup elle m'a motivée un petit peu** ».

A travers ces différents discours, nous pouvons percevoir que les messages reçus par les parents par des experts, comme les nommerait Catherine Sellenet (du secteur social, de l'éducation ou du soin), peuvent les mettre en difficulté (Sandra dit : « j'ai eu du mal à accepter », Célia pleure en évoquant les propos de la pédiatre, …) et également les amener à changer leurs pratiques éducatives (Nafessa cesse de mettre son fils devant les écrans par exemple). Un processus de normalisation semble à l'œuvre pour les parents en situation de pauvreté ou issus des classes populaires.

Au RPE, les trois parents qui ont reçu des messages par des professionnels du secteur médico-social et/ou éducatif sont issus des classes moyennes. La manière dont ils reçoivent ces messages est différente : ils se positionnent, ils y adhèrent ou non, ils font des choix. Le processus de normalisation ne semble donc pas à l'œuvre avec ces parents. Deux mamans évoquent des messages reçus par des professionnels de santé (pédiatre, ergothérapeute), l'une se positionne en écoutant les propos du pédiatre, l'autre s'oppose au message reçu. Deux mamans ont reçu des messages par l'assistante maternelle (l'une est à l'écoute ; l'autre s'y oppose) et un papa a reçu un message par une éducatrice concernant le co-dodo (il est en accord avec l'éducatrice mais ne sait pas comment s'y prendre). Dans l'exemple ci-dessous, on voit que les parents du RPE ont la capacité à se positionner vis-à-vis des messages reçus :

> Stéphanie
> A propos de l'assistante maternelle, Stéphanie dit : « **La marche elle m'avait dit « là ce serait bien d'acheter des petites chaussures ». Bon là j'étais contre**. Mais là c'est pareil, vous allez vous dire… Euh… Enfin pas vous mais ça m'énerve les collègues qui mettent des prix fous dans des godasses pour faire marcher leur enfant. S'il doit avoir le pied plat, il aura un pied plat. En Afrique, tous les enfants marchent pieds nus et c'est pas pour autant qu'ils ne savent pas marcher. **Pour moi, la meilleure des solutions pour apprendre à marcher à un enfant c'est pieds nus** ». Elle poursuit : « **Tout ça je lui ai dit. Pour moi je préfère même qu'il marche en chaussettes ou pieds nus** ça ne me dérange pas. Et puis **elle m'avait un peu conseillé sur le type de chaussures, j'étais**

pas spécialement pour, ça faisait trop … Genre kickers ça faisait trop grosses semelles. »

Ainsi, on repère que les dix parents qui reçoivent des messages d'autres instances (médicale, social et éducative) se positionnent différemment selon la position sociale qu'ils occupent dans la société. Les parents les plus vulnérables semblent fragilisés (stress, culpabilité, non acceptation, …) par la diversité des messages qu'on leur adresse (plus nombreux et émanant de plus d'instances).

L'analyse du discours des parents met en évidence que la majorité des parents (dix-sept parents sur trente) reçoit des messages contrastés de la société, d'autres instances parentales ou d'instances éducatives, médicales ou sociales.

Un autre élément est repérable : plus les parents sont en situation de pauvreté monétaire, plus les messages s'ajoutent. Il semble ainsi y avoir une volonté de normaliser l'éducation des jeunes enfants pour les populations les plus précaires. Ces éléments font échos à ce que met en évidence Pierre Moisset[171] (2020). D'après lui, à la pauvreté monétaire[172], s'ajoute une suspicion de pauvreté éducative, peu voire jamais nommée. Ainsi se trouve questionnée l'éducation inclusive avec les parents en situation de pauvreté : sont-ils considérés comme du *minor* ou de l'*alter* ?

Si les parents sont considérés comme du moins (ex : moins stimulants, apportant moins de langage, …), du *minor*, alors il s'agirait, pour les professionnels de leur apporter du « plus » pour permettre l'éducation inclusive de l'enfant. Dans cette situation, les parents en situation de pauvreté seraient en demande. Or, lors de notre travail concernant *l'observation-projet*, les éducatrices avaient identifié ces parents comme « fuyants ». Il semble donc ne pas y avoir de demande de la part des parents.

Si les parents sont considérés comme de l'autre, de l'*alter*, c'est différent. Le parent peut penser l'éducation de son enfant avec ses propres normes, règles, valeurs. Lors d'une rencontre parent-professionnel, c'est un système éducatif qui en rencontre un autre. C'est ce que l'on peut percevoir concernant les parents du RPE qui se positionnent par exemple. Si le

[171] Moisset Pierre, colloque international organisé par le CRFPE en février 2020 à Lille et chronique rédigée le 12 juin 2020 sur le site « les pros de la petite enfance ». Disponible sur : < https://lesprosdelapetiteenfance.fr/vie-professionnelle/paroles-de-pro/chroniques/les-chroniques-de-pierre-moisset/de-la-pauvrete-educative-par-pierre-moisset > (consulté le 20 décembre 2020).

[172] Définition : Un individu (ou un ménage) est considéré comme pauvre lorsqu'il vit dans un ménage dont le niveau de vie est inférieur au seuil de pauvreté.

professionnel souhaite transformer cet *alter*, il y a altération. *L'accommodement raisonnable* est possible mais pas automatique.
Les éléments récoltés au cours des entretiens semblent montrer que les professionnels de différentes instances (ici médicale, sociale ou scolaire) tentent d'altérer ou de minorer les pratiques parentales des familles, plus particulièrement pour les familles en situation de pauvreté monétaire.

Ainsi, les parents éprouvent des émotions diversifiées dans l'exercice de leur parentalité.

5. Être parent c'est éprouver des émotions diversifiées

Vingt-neuf parents ont exprimé des émotions diversifiées en lien avec leur parentalité (dix parents de la ludothèque, neuf parents du RPE, dix parents de la crèche). Ces émotions sont diversifiées : peur, joie, regrets, amour, surprise, colère, gêne,… Ce qui est significatif c'est l'effet contrasté que peuvent avoir les émotions sur les parents : certaines confortent les parents, d'autres les vulnérabilisent. A nouveau la période périnatale est repérée comme une période particulière, berceau d'émotions contrastées pour les parents.

5.1.Des émotions contrastées durant la période périnatale

Vingt-trois parents (sept parents de la ludothèque, huit parents du RPE et huit parents de la crèche) expriment des émotions contrastées durant la période périnatale. L'arrivée d'un enfant qui vient bouleverser l'identité du parent et/ou du couple : certains parents éprouvent une difficulté à se séparer de leur enfant lors des premières séparations, la fatigue peut être difficile à gérer au début de la vie du bébé, … Et en même temps ils ressentent de la joie, de la tendresse, et ils vivent des découvertes, … Autant d'émotions qui se bousculent à des moments charnières : la grossesse, la naissance, les premiers instants de vie avec le bébé, les premières séparations, …

> Christophe et l'annonce des grossesses
> Je demande à Christophe de me raconter comment il est devenu papa, il répond : « Pour moi **c'était plutôt une surprise** ». Il ajoute : « Et puis, ben là, **y'a un an et demi (se racle la gorge) on a su que le deuxième il arrivait** ». Et complète : « C'était aussi une surprise. Moi **j'étais parti travailler et quand je suis rentré ma conjointe avait enroulé le test dans un genre de papier alu. Elle m'a dit « tiens, cadeau ».** Moi je suis parti voir des copains et puis ben, **quand je l'ai ouvert c'était un test de grossesse.**

(il se racle la gorge). C'était un test de grossesse ». Christophe dit : « **La première fois non. c'était différent. C'était comme « le monde s'écroule ». La deuxième fois c'était plus euh… de la joie.** Oui ».

Damien et le jour de la naissance de sa fille
« **Le jour de la naissance, on se rend compte** que voilà, ouh ! Voilà, **faut être réveillé** là, c'est pas du faux, non non, effectivement après euh… ». Il ajoute : « **j'avais quelques appréhensions**, voilà quoi, je pense comme pas mal de papas je pense, parce qu'on n'est pas euh… ». Et développe : « Euh, **ne savoir rien faire du tout, c'est-à-dire pas savoir changer une couche, pas gérer en fait, pas savoir donner le biberon** tout ça. A savoir que, bien avant Mia, euh, **pour tenir un enfant**, euh, **fallait qu'on m'assoit et que je la prenne dans mes bras, j'ai toujours eu peur, fallait pas que je bouge avec, j'veux dire c'est un bébé** ». Il conclut : « **Ça fait** un peu, oui un peu **bizarre**, je pense oui, là **c'est tout une découverte, la totale découverte** pour n'importe qui je pense quoi, mais euh, après c'est, **ça se passe super bien** ».

Suzie et les premiers instants de vie avec un bébé
« **Je ne me rendais pas compte de tous le côté pratique**, qui est, ben oui, on ne dort pas beaucoup au début, voire pas du tout. Ben oui, **on est tout le temps avec un bébé dans les bras et en plus si on veut vivre à 3000 % pour lui ben… On n'existe plus**. Sachant qu'on existait avant donc du coup c'est… Voilà **ça a été un gros gros chamboulement. Ça a été difficile. Et après j'ai pris plus plaisir** mais c'est vrai que les premiers mois… » Elle ajoute « **Ce qui est difficile depuis que je suis maman c'est de réussir à moi, retrouver mon équilibre.** Oui je veux donner beaucoup mais je ne peux pas tout donner non plus ». Et complète « **il y a eu des moments compliqués : la séparation tout ça et puis l'angoisse du 8ème mois**, à chaque fois on était dedans ».

Valérie et l'arrivée d'un bébé dans son couple
« **On est passé par des périodes difficiles**. Oui. C'est pas facile quand même. **Le couple il prend**… Je trouve qu'**il prend cher** quand même hein ! Après on était un couple très très fusionnel… Donc **ça a changé beaucoup de choses d'avoir un enfant** ».

Perrine et les premières séparations
« C'est vrai que c'est **le moment de la séparation**. **C'est… Je pense… Aussi difficile pour la maman que pour le bébé.** C'est… On a quand même vécu en vase clos pendant cinq mois et demi. Moi j'ai deux mois de vacances où la journée j'étais totalement seule parce que mon mari travaillait. Et **de passer de ça à être séparées toute la journée** et en plus je reprends le travail… Forcément ça… (elle souffle). Bon **j'étais contente aussi de faire autre chose que de pouponner mais… C'est vrai que ça a été un petit peu dur.** Ça a été un peu dur ». Elle ajoute « **j'ai pris sur moi en me disant « ben c'est tout, c'est la vie, c'est normal et puis ta fille elle est bien donc y'a pas de raison de toi, pas être bien quoi ». Et ça a été. J'ai versé une larme et puis après ça a été** ».

Ces exemples montrent que ces émotions contrastées sont vécues à différents moments et vulnérabilisent les parents. Ces éléments viennent conforter l'idée que toute relation naissante est fragile et que les parents ont besoin de soutien à la parentalité, plus particulièrement à des

étapes clés de la petite enfance. À travers le discours des parents interrogés deux moments apparaissent significatifs : la naissance et les premières séparations parent-enfant.

Dans leur discours, quatorze parents (quatre parents de la ludothèque, cinq parents du RPE, cinq parents de la crèche) verbalisent que la naissance a été un moment particulièrement dense, chargé en émotions. Sont exprimés : la joie, la fatigue, la peur, la déception, le stress, la surprise, la gratitude… Une maman semble avoir enfoui les émotions vécues à la naissance de son enfant, elle dit : « je ne sais pas comment j'ai réagi parce que… Je ne sais pas du tout ».

> Brigitte, l'accouchement, une grosse claque
> « **L'accouchement forcément il se passe une grosse … claque**. Enfin claque ça a un effet péjoratif mais on se dit « oh c'est vrai en fait ! » ». Elle précise « Oui c'est vrai qu'avant c'est pas que je ne réalisais pas mais c'est vrai que quand je l'ai sorti et que je l'ai posé sur moi là on se dit « ah oui c'est vrai … Han ! **Il est là ! Y'en a un ! J'ai un enfant ! Il existe !» C'est vrai, ça fait bizarre. Ce moment-là je m'en rappellerai un moment parce que j'ai vraiment réalisé à ce moment-là.** En plus j'ai accouché 3 semaines avant et je ne m'attendais pas du tout à accoucher aussi tôt sachant que j'avais eu la dernière échographie la veille ».
>
> Corine, freinée par la peur
> « Et là en fait, du coup, je ne sais pas, **je me suis sentie responsable de quelque chose qui n'était pas moi** quoi, et là du coup, **j'ai vraiment eu en même temps de l'angoisse, de la peur**, comme toutes les mamans mais je dirais que moi, j'en ai quand même eu un petit peu plus ». Elle ajoute : « Parce que **j'avais peur de tout, j'avais peur qu'elle ait chaud, qu'elle ait froid, j'avais peur qu'elle ne digère pas, qu'elle régurgite, qu'elle fasse une fausse route, enfin voilà j'ai plein de peurs comme ça** ». Et complète : « **sur sa vie**, et du coup, **je me suis quand même sentie maman, mais ça a mis un frein pour que ce soit naturel et que je laisse aller mes sentiments** ».
>
> Tom, ému et surpris
> « Anna restera toujours la première. **Quand on a l'émotion de l'accouchement au premier enfant. C'est l'inconnu absolu. On ne sait pas ce qui va se passer. Est-ce qu'elle va avoir mal ? Est ce qu'elle va être blonde ? Est ce qu'elle va avoir des cheveux ? Est-ce que… ?** Et puis le deuxième enfant, on s'y attend un peu. C'est intense pour les deux. Je ne veux surtout pas dire que ça ne l'a pas été. Ça a été intense pour les deux mais différent ». Il ajoute : « Ben c'est **qu'à la première on sait rien. Y'a un effet de surprise. De « waouh ! ».** Ouais. Même si on reste toujours surpris au deuxième enfant ».
>
> Mike exprime de la gratitude face à ce cadeau de la vie
> « Ben **je disais que c'était mon cadeau en fait. C'était un cadeau, c'était un enfant à qui je voulais donner de l'amour** donc euh… **Je me suis senti comme un père** en fait ». Il ajoute : « **je me suis senti bien** quoi. ». Et complète : « Du coup à la naissance **ça nous a fait plaisir de voir qu'elle a tenu le coup** déjà ».

Ici on perçoit que l'expérience de la naissance et de l'arrivée d'un nouvel enfant au sein d'une famille peut engendrer des émotions contrastées. Ces émotions provoquent des déséquilibres

hormonaux et identitaires (« une grosse claque », « je me suis mise à pleurer », « ça a été difficile »,…) et conduire à des situations de vulnérabilité. Pour l'éducation inclusive, il semble donc important de considérer la vulnérabilité des parents de jeunes enfants.
Une recherche en santé publique québécoise (2015) vient conforter cette idée : « L'arrivée d'un bébé est une période importante de transition à travers laquelle les individus sont susceptibles d'expérimenter un état de vulnérabilité, plus intense encore s'ils ne disposent pas du soutien social requis »[173]. Ainsi, les EJE, accompagnant les parents de jeunes enfants, interviennent à un moment transitoire de la vie des parents, où ils sont vulnérabilisés. Cette période est marquée par son intensité qui nécessite un soutien social important. Pour rappel, l'analyse des entretiens révèle que, dans leur discours, vingt parents estiment que les lieux d'accueil de la petite enfance sont un soutien.

Les émotions, fortement exprimées par les parents interrogés sont également exprimées comme un réconfort : ils découvrent une autre forme d'amour et de la fierté dans la découverte de leurs fonctions parentales.

5.2.Des émotions qui confortent les parents de jeunes enfants : l'amour et la fierté

5.2.1. Etre parent, c'est découvrir une autre forme d'amour

Seize parents (huit parents de la ludothèque, quatre parents du RPE et quatre parents de la crèche) expriment la découverte d'une forme d'amour envers leurs enfant, différente que tout ce qu'ils avaient pu connaitre auparavant. Ils évoquent : la tendresse, l'amour, la joie de devenir parent, … Une maman me dit au sujet de la manière dont elle envisage son rôle de maman : « pour moi… je sais pas si je peux dire merveilleux ».

> Amélie
> « **Ça a été le cataclysme de ma vie**. **Je ne me suis jamais sentie aussi épanouie qu'en étant maman !** (Elle sourit) ». Elle poursuit : « Je ne me suis jamais sentie aussi épanouie qu'en étant maman ! (Sourit) Je… Je m'y attendais pas du tout ! Moi je m'étais fait le scenario catastrophe « mon dieu, je vais avoir un enfant, … » et tout compte fait, depuis un et demi qu'il est **là c'est un bonheur ! J'adore. J'adore au point que je me**

[173] Hamelin-Brabant Louise, De Montigny Francine, Roch Geneviève, Deshaies Marie-Hélène, Mbourou-Azizah, Ginette, Borgès Da Silva Roxane, Comeau Yvant & Fournier Claudia. Vulnérabilité périnatale et soutien social en période postnatale : une revue de la littérature. In : *Santé Publique*, vol. 27(1), 2015, p. 27-37. Disponible sur : < https://www.cairn.info/revue-sante-publique-2015-1-page-27.htm> (consulté le 25.05.21)

suis mis à mi-temps pour pouvoir l'élever moi-même, alors que je… Je ne m'y attendais pas en fait. Je me suis découverte ».

Brigitte
« **Être avec lui c'est bien. (Elle rit) j'apprécie tous les moments.** Je suis encore… « pas gaga » mais je l'observe beaucoup et… **Je suis fan**. (Elle sourit) ». Et ajoute : « **dès qu'il dit « maman » j'ai mon cœur qui… ça me fait un truc quand il dit maman.** (Elle rit). C'est bizarre hein ! Et pourtant, j'aurais jamais cru être une maman comme ça ! ». Brigitte me dit : « **il se passe un truc. Les moments les plus forts c'est quand il dit maman et quand on fait l'histoire du soir. Je ne m'attendais vraiment pas à ça** ». Je lui demande à quoi elle ne s'attendait pas, elle répond : « A **tout cet amour, à ces émotions** ».

Mélodie
Je demande à Mélodie ce qu'est pour elle le rôle de maman, elle répond : « **le bonheur déjà. (Silence) L'amour que j'ai pour lui** ». Et ajoute : « **C'est des gestes, c'est des mots.** Je lui en donne tellement que (rires)… J'en donne plus trop à papa mais bon… **C'est un amour obsessionnel** ». Elle précise « Ben je suis… ah comment on dit… **Fusionnel. On est tout le temps à deux. C'est des câlins, des bisous**. Euh… **Je lui touche les cheveux**… ». Puis, elle dit : « Ça a été dur mais bon il dormait mieux et puis après je me suis habituée qu'il dorme dans sa chambre. **J'aime pas trop me séparer de lui mais bon le soir après toute une journée à deux** euh…Il me demande beaucoup. **Je fais tout avec** ».

L'amour est un terme polysémique, difficile à saisir. Dans ses travaux, Maël Virat (2014, 2018) s'intéresse aux différentes formes d'amour dans le travail éducatif. Si l'on s'intéresse à l'origine grecque on trouve différents termes : *l'éros* (être amoureux), *la philia* (l'amitié), *l'agapè* (l'altruisme) et *la storgê* (l'amour parent-enfant). Il cite Berscheid (2010), qui, dans sa typologie récente, propose quatre formes d'amour : amitié, amour romantique, compassionnel et attachement. Ces témoignages récoltés au cours des entretiens montrent que les parents découvrent une nouvelle forme d'amour en devenant parent. Il s'agit de *la storgê* qui semble composée ici d'amour compassionnel et d'attachement.

Cet amour semble conforter les parents, les soutenir dans leur rôle, être synonyme de bonheur et d'épanouissement personnel : Amélie dit : « Je ne me suis jamais sentie aussi épanouie qu'en étant maman », Brigitte déclare : « dès qu'il dit « maman » j'ai mon cœur qui… ça me fait un truc quand il dit maman. », pour Mélodie, être maman c'est : « le bonheur déjà. (Silence) L'amour que j'ai pour lui ». Une autre émotion est verbalisée par les parents, la fierté.

5.2.2. Fierté

Dix parents (trois parents de la ludothèque, deux parents du RPE et cinq parents de la crèche) éprouvent de la fierté envers leur enfant. Ce sentiment est surtout présent en lien avec des apprentissages, des progrès réalisés par l'enfant ou des comportements qui correspondent à leurs attentes. On décèle leur « souci de bien faire » (à travers l'équilibre à trouver entre deux enfants, l'espoir de réussite, les apprentissages que les parents essaient de transmettre, les questions posées à des professionnels de l'éducation, …) et la satisfaction qu'ils éprouvent quand ils sont témoins de progrès de l'enfant.

> Brigitte
> « A chaque fois **je m'extasie à le regarder**. Et **dès que c'est bien acquis et ben, y'a un nouveau truc qui arrive ! Alors du coup, j'ai un nouveau truc à observer** ».
>
> Odélie
> « C'est bien. **Voir grandir les enfants, les anniversaires et tout, les sourires, tout… J'aime bien**… ». Elle ajoute « **Ça fait plaisir quand elle fait des progrès** ».
>
> Cédric
> « **Quand je vois Vincent je me dis que j'ai réussi.** Y'a pas de doute là-dessus. Maintenant **j'espère réussir à faire la même chose avec Lise** ».

La fierté exprimée ici semble souligner le sentiment de réussite qu'éprouvent les parents au cours de l'éducation de leur enfant. Il semble que les apprentissages et les progrès soient les sources principales de fierté parentale. Ce sentiment semble en lien avec le besoin pour les parents d'être « *suffisamment bons* » et conforte les parents dans leur rôle parental. Brigitte dit : « je m'extasie à le regarder », Odélie déclare : « ça fait plaisir quand elle fait des progrès », « quand je vois Vincent je me dis que j'ai réussi », dit Cédric. En voyant les progrès de leur enfant, c'est leur propre réussite parentale qui semble se refléter, en miroir. L'évaluation des progrès a été repérée par Laurence Thouroude (2016) comme un des points de rencontre ou de rupture entre les parents et les professionnels dans le domaine scolaire. Les entretiens menés montrent que c'est un élément important pour les parents, peu d'éléments concernant les professionnels de la petite enfance ont été relevés au cours des entretiens.

Intéressons-nous maintenant à deux émotions particulièrement verbalisées par les parents de jeunes enfants : la peur et la culpabilité.

5.3.La peur et la culpabilité : des émotions qui vulnérabilisent les parents de jeunes enfants

5.3.1. La peur

Dix-huit parents (sept parents de la ludothèque, six parents du RPE, cinq parents de la crèche) expriment la peur qu'ils ont pu ressentir à différents moments : durant la grossesse, au retour à la maison, lors des premières séparations ou de l'entrée à l'école, lors d'une enquête, de l'avenir,…C'est également la peur de ne pas savoir « faire » qui est exprimée. Enfin des inquiétudes vis-à-vis de la sécurité de l'enfant, de sa santé, concernant son développement, concernant son avenir sont verbalisées.

Christophe
Concernant l'enquête sociale qu'il a vécu, Christophe dit : « Après **j'avais rien à me reprocher donc … ça m'a stressé c'est quand on attend les résultats du tribunal pour savoir si le suivi continuait ou pas. Là, oui, j'ai eu peur.** C'était soit ils arrêtaient tout de suite, soit il y avait un suivi jusqu'au 3 ans de ma fille ».
Puis, concernant l'arrivée de son fils à la crèche il dit : « Pour moi la crèche euh… Ben j'ai eu le tour avec ma fille… L'année dernière avec **l'école** euh… Au début elle voulait pas y aller. Donc là, avec mon fils, **j'ai peur de comment ça va se passer.** L'année dernière avec ma fille on a eu le tour quand on l'a ramenée … Han ! Elle nous a fait une vie de voleur pendant au moins deux semaines alors… ».

Laurence
« **Il griffait, il me faisait des crises comme pas possible, … Quand je lui disais non, dès fois il se mettait en danger. C'était une période… Qui me faisait peur** en fait. J'avais l'impression de faire mal en fait ».

Brigitte
« Et… Après le stress… Enfin **le stress… : savoir si tout va bien, les échographies tout ça, parce que j'ai une amie qui a perdu son enfant peu de temps avant.** Enfin en début de grossesse. Donc on veut se rassurer ».

Nicole
« **Tout le long de la grossesse j'ai été craintive** par rapport à ça. **La perdre ou pas accoucher à terme ou qu'il m'arrive des choses mal quoi.** » Elle ajoute : « **Avant j'avais peur de pas savoir changer sa couche ou peut être un petit bobo ou des trucs comme ça j'avais peur** ouais. Ou même **la poser sur la table à langer j'avais toujours peur de la faire tomber** ». Nicole poursuit : « **J'ai été plusieurs fois à l'hôpital** et pareil. Quand les infirmières ou aide soignantes venaient me parler, ben pareil, à chaque fois **je pleurais**. Pourquoi ? Je sais pas. Je peux pas. Même que je me contrôle, j'arrive pas. D'accord. Elle est asthmatique donc depuis qu'elle a 18 mois, elle toussait, toussait. Je pensais qu'elle était malade c'est tout. Je suis allée voir mon médecin, il m'a dit d'aller chez un kiné respiratoire. J'ai fait. Et puis le kiné il m'a envoyé aux urgences. Alors **quand c'est comme ça ben on a toujours peur hein. Si sa respiration elle**

coupe comme ça d'un coup… ». Et ajoute : **« J'ai toujours peur qu'elle… Qu'elle se fasse mal ou qu'elle fasse mal** aussi donc euh… Mais bon, ça vient. »
Nicole me confie ensuite **la peur qu'on lui « prenne sa fille »** : « C'est peut-être bizarre de vouloir s'en sortir comme ça tout seul mais je préfère. Parce que après **j'ai peur de aller dans un truc et puis… que après… une assistante sociale, des trucs comme ça… Et qu'ils me prennent ma fille** ». Elle développe : « depuis le début de ma séparation je sais pas mais… l'assistante sociale elle m'a dit : « Mme, ne vous inquiétez pas, votre fille elle n'est pas battue, elle a à manger, elle est propre, elle va à l'école, tout ça ». Mais **moi j'ai toujours peur en fait. Moi, étant petite j'ai été dans les foyers tout ça. J'ai pas envie que ma fille elle vive ça. J'ai pas envie que ma fille elle soit séparée de moi. C'est peut-être parce que j'ai été placée étant petite que j'ai peur de ça maintenant. Je sais pas. Je me méfie.** Dès fois pour pas grand-chose les enfants ils sont … Ils sont repris quoi. Donc **j'ai toujours peur de ça quoi.** C'est pour ça, quand je me suis séparée avec le papa de ma fille, j'ai voulu absolument garder le logement ». Elle ajoute : « Parce que sinon, si je gardais pas le logement, je vais aller où avec ma fille ? En foyer ? Dans des structures ? On va me prendre ma fille, on va me faire ci, on va me faire là… Au moins, j'ai mon logement, je me débrouille ».

Odélie
« **Je suis vite inquiète, fort inquiète pour rien**… ». Elle ajoute au sujet de **l'école : « Moi le truc qui me fait peur c'est arrivé au mois de septembre.** Et puis là elle va arriver chez une maitresse plus stricte. La maitresse qu'elle avait là, elle était douce ».

Ces témoignages montrent qu'être parent ne se fait pas sans une certaine pression : la peur d'être un mauvais parent, déjà soulignée à différents moments dans mon travail. « Le stress » de la grossesse et des échographies, « la peur de pas savoir », « la peur qu'elle (…) se fasse mal ou qu'elle fasse mal », la peur qu'on lui « prenne sa fille », la peur de l'entrée à l'école, … Tous ces exemples montrent que la peur survient à différents moments et avec différentes tonalités. La peur semble vulnérabiliser les parents de jeunes enfants et, parfois, les mettre dans une situation de « méfiance » vis-à-vis des professionnels.
C'est ce qu'exprime clairement Nicole : « C'est peut-être parce que j'ai été placée étant petite que j'ai peur de ça maintenant. Je sais pas. Je me méfie. Dès fois pour pas grand-chose les enfants ils sont … ils sont repris quoi ».
J'ai pu constater que les parents qui exprimaient le plus la peur (Nicole et Christophe) sont tous les deux en situation de pauvreté monétaire (Pierre Moisset Lille, colloque international organisé par le CRFPE, février 2020). Nicole et Christophe évoquent tous les deux la peur de services sociaux et la méfiance vis-à-vis des professionnels. En référence aux écrits de Pierre Moisset, les parents en situation de pauvreté monétaire semblent être suspectés de pauvreté éducative.

5.3.2. La culpabilité

Neuf parents (trois parents de chaque structure) expriment de la culpabilité, éprouvée dans l'exercice de leur parentalité (Houzel, 2010). La culpabilité est une émotion causée par la transgression d'une norme morale. Ici, les parents interrogés culpabilisent pour différentes raisons : laisser son enfant à d'autres, recevoir un message éducatif contraire à sa méthode, consacrer moins de temps à ses autres enfants lorsqu'un nouveau-né arrive dans la famille, transmettre une nervosité à son enfant, ne pas agir comme il « faudrait » (ici la maman se sent mal de « râler » sur son enfant). La culpabilité de « ne pas être un bon parent » est aussi ressentie par une maman quand une professionnelle de la crèche lui dit que son enfant n'a pas été sage.

> Célia
> « **Je pense qu'elle est comme ça parce que moi déjà je suis une personne nerveuse**. Je ne sais pas rester sans rien faire, je suis beaucoup active. Et on m'a dit que … Comme quand j'étais enceinte j'étais comme ça et le bébé ressent tout donc euh… C'est surement pour ça qu'elle est comme ça en fait ». Elle ajoute : « **Sur ça je m'en veux un peu** ». Et complète : « **je suis comme ça et je ne savais pas que mon bébé il aurait ressenti tout ce qui se passait pour moi et qu'elle aurait pu être comme ça. ». Enfin elle dit : « ça me… je culpabilise quand même** ».
>
> Léa
> « Quand il était dans mon ventre ça allait. Mais une fois qu'il est sorti, moi je l'ai vu, parce que automatiquement je lui consacrais plus de temps à lui et moins à elle. Et **elle l'a ressenti aussi. Moi d'ailleurs je l'ai ressenti. Je me suis sentie mal à l'aise ».**
>
> Nicole a reçu une remarque d'une professionnelle qui l'a fait culpabiliser : « **Du fait d'une réflexion comme ça** euh… ». Elle complète : « pas mal mais… **j'en ai pleuré même. J'en ai pleuré.** C'est dingue hein mais dès que ça touche ma fille c'est… ». Et ajoute : « **Ça m'a fait euh… Pas culpabiliser mais… Je donne moins de fessées et je la punis un peu plus** ».
>
> Suzie
> « **L'arrivée du deuxième ça a été difficile pour moi parce que dans ma tête je faisais un coup de vache à Clémence**… Parce que … Ben j'allais plus m'occuper d'elle à 3000 % ».

Neuf parents expriment spontanément la culpabilité ressentie dans l'exercice de leur parentalité et la crainte d'être un « mauvais parent ». Pour Célia c'est la culpabilité d'avoir transmis sa nervosité durant la grossesse. Pour Léa et Suzie c'est l'arrivée d'un nouveau-né qui provoque la culpabilité vis-à-vis de leur ainé. Pour Nicole, c'est la remarque d'une professionnelle qui la place dans cette émotion et la conduit à modifier ses pratiques parentales. L'éducation des jeunes enfants est ainsi traversée par de nombreux affects pour les parents de jeunes enfants.

La période périnatale est une période transitoire de la vie des parents, marquée par son intensité émotionnelle. Les parents sont vulnérabilisés au cours de cette période.
Au cours de leur parentalité, les parents ressentent des émotions qui les confortent : l'amour et la fierté en direction de leur enfant mais aussi des émotions qui les vulnérabilisent : la peur et la culpabilité.
Une tendance est observable : plus les parents sont en situation de précarité, plus ils ressentent la peur.

Conclusion partielle

Au cours des entretiens compréhensifs, la question de la vulnérabilité des parents de jeunes enfants s'est posée à différents niveaux. Par vulnérabilité je veux dire que les parents ont pu montrer leurs fragilités, leur sensibilité, leur réceptivité. La vulnérabilité fondamentale et universelle, en tant que condition humaine, est également reliée à des dimensions contextuelles, relationnelles et structurelles des situations de vulnérabilité relatives à l'existence collective (Garrau, 2018). Catherine Sellenet (2007) amène l'idée d'une mission éducative qui vulnérabilise certains parents mais il semble, ici, que la vulnérabilité (qui peut prendre des formes diversifiés) concerne tous les parents à différents niveaux et à différents moments.
L'analyse des entretiens m'amène à identifier que les parents sont tous vulnérabilisés par les changements amenés par l'arrivée d'un enfant : des changements organisationnels, hormonaux, de rythme de vie, des évolutions au niveau de la personnalité des parents, enfin chaque parent voit son sens des responsabilités se développer en devenant parent.
Les parents sont également vulnérabilisés par des moments de doute qui surviennent spontanément en exerçant leur activité de parents ou issus d'un processus de comparaison sociale.
Des facteurs de fragilité sont soulignés à travers l'analyse du discours des parents. La périnatalité est une période particulièrement vulnérabilisante, notamment avec la fatigue qui s'accumule. Les turbulences de l'enfance, l'isolement, le regard des autres, la conciliation entre la vie familiale et professionnelle et un handicap physique ou mental sont mis en évidence dans le discours des parents comme des facteurs de fragilité. À travers le discours des parents, différentes formes de soutien à la parentalité ont pu être repéré : l'instance parentale, les instances éducatives, l'insertion (par le travail ou la formation).

Nous pouvons également identifier que des messages contrastés vulnérabilisent les parents. Il semble que la catégorie sociale à laquelle ils appartiennent influence le nombre de messages auxquels ils sont confrontés dans l'exercice de leur parentalité : plus les parents sont pauvres, plus ils reçoivent de messages. Il y aurait donc un processus de normalisation l'éducation des jeunes enfants pour les populations les plus précaires (Bouve, 2010 ; Vandenbroeck et Humblet, 2007). Ces éléments font échos à ce que met en évidence Pierre Moisset (2020) concernant la pauvreté monétaire et la pauvreté éducative.

Enfin, des émotions contrastées confortent (l'amour et la fierté) ou vulnérabilisent (la peur et la culpabilité) les parents au cours de l'exercice de leur parentalité. La période périnatale apparaît particulièrement sensible.

Pour tout adulte, accompagner les jeunes enfants est « une incitation au questionnement éthique, car l'enfant, l'*infans*, celui qui ne parle pas, celui qui est vulnérable et à la fois plein de promesses, est totalement dépendant des adultes dont découle sa survie » (Abgrall, 2015, p.13). Ce questionnement désarçonne et déstabilise les parents de jeunes enfants, qui semblent tous avoir besoin de soutien formel ou informel. Ainsi, les professionnels ont une double responsabilité dans leur travail éducatif : inclure des enfants vulnérables et des parents vulnérables. Comme le dit Winnicott : « un bébé sans sa mère ça n'existe pas », c'est pourquoi ses parents sont toujours pris en compte avec lui comme partenaires indispensables et privilégiés. Il est donc question de responsabilité pour les professionnels de la petite enfance vis-à-vis des jeunes enfants et de leurs parents. Dans sa thèse, Marie Garrigue Abgrall défend l'idée que les professionnels ont un rôle de tiers à jouer. Elle écrit (2009, p. 259) : « Ces espaces d'accueil sont des espaces pour penser ensemble, observer ensemble, réfléchir ensemble. Des espaces pour prendre le temps de se connaître, de créer des liens enfants-parents, enfants-enfants, professionnels-enfants-parents, d'établir une relation de confiance pour mieux aider chacun dans sa singularité à bien vivre ». D'après l'auteure, la relation triangulaire est fondamentale pour la vie sociale de l'enfant et les professionnels de la petite enfance peuvent jouer ce rôle de tiers. Nous allons maintenant étudier en quoi les lieux d'accueil de jeunes enfants peuvent constituer des espaces de transition pour les parents et les jeunes enfants.

III. Les lieux d'accueil de jeunes enfants : espaces de transitions où se jouent des négociations, des points de rencontre ou de rupture entre parents et EJE

En m'intéressant au premier accueil, je voulais en savoir plus sur l'accès lui-même (accessibilité primaire), mais aussi sur les conditions d'accueil donnant aux familles le sentiment d'être les bienvenues (accessibilité secondaire) (Humblet et Laevers, 2013 cités par Florence Pirard, Anne Dethier, Nathalie François, Élodie Pools, 2019). Le premier élément repérable est que le premier accueil apparaît déterminant dans l'accueil des jeunes enfants et de leurs familles.

1. Le premier accueil aurait une influence sur l'inclusion des enfants et des familles

L'analyse des entretiens permet de comprendre comment les lieux d'accueil de la petite enfance peuvent contribuer à l'inclusion des enfants et des familles, et ce, dès le premier accueil. Vingt-cinq parents évoquent le premier accueil lors des entretiens : tous les parents de la ludothèque, six parents fréquentant le RPE et neuf parents accueillis à la crèche. Ce résultat montre que le premier accueil est un moment marquant pour la majorité des parents accueillis au sein des lieux d'accueil de la petite enfance. Ces éléments indiquent que les lieux d'accueil de la petite enfance sont accessibles aux parents. Philippe Tremblay (2020) insiste sur l'importance de l'accessibilité de l'école aux parents pour une école inclusive. Ici, l'accessibilité des lieux d'accueil de la petite enfance aux parents semble indiquer que l'éducation inclusive est en cours.

Les parents mettent en évidence différentes composantes de l'environnement qui concourent à un accueil de qualité : des professionnelles accueillantes (vingt et un parents), un premier accueil souple (douze parents), un espace qui invite à jouer (onze parents), un premier accueil favorisé par un partenaire et/ou ouvert vers d'autres partenaires (sept parents).

1.1. Des professionnelles accueillantes

Vingt et un parents sur trente interrogés mettent en évidence la posture accueillante des professionnelles lorsqu'ils sont venus pour la première fois au sein du lieu d'accueil de la petite enfance. C'est donc un résultat significatif qui montre que ce qui impacte le plus les parents est l'aspect relationnel qui s'instaure entre parents et professionnels dès le premier accueil.

A la ludothèque, tous les parents se souviennent de la première fois où ils sont venus et ils soulignent tous l'attitude des professionnelles lors du premier accueil (à titre d'exemple : le prénom de l'éducatrice est cité par tous les parents et celui de l'animatrice par quatre parents). Les différentes composantes de l'attitude accueillante des professionnelles sont les suivantes : la disponibilité, la gentillesse, l'écoute, les informations délivrées concernant le règlement et le fonctionnement ou la possibilité de participer.

> Mélodie
> « **Elles m'ont mis en confiance** tout de suite ». Elle ajoute : « C'est leur façon de parler, d'être aussi. **Elles sont à l'écoute** donc… C'est bien. Après, **elles m'ont expliqué le fonctionnement** de la ludothèque, les activités ».
>
> Perrine
> « **On a eu le droit à un accueil personnalisé. Elles sont venues nous accueillir, nous dire bonjour, dire bonjour à Marine, se présenter**, … Et puis **elles nous ont expliqué rapidement les règles du lieu.** Comme j'étais pas inscrite, elles m'ont proposé d'abord de partir en activité avec Marine et puis ensuite de régler tout ce qui était administratif, inscription tout ça. Donc on a été accueillies et puis on a commencé l'activité. Et puis quand Marine est allée jouer dans l'espace, après l'activité. Et donc je me suis libérée pour aller gérer tout le côté administratif ». Elle ajoute : « **C'était un accueil positif, agréable, chaleureux** ».

Seule une maman pense que les informations ont pris trop de place lors de ce premier moment d'accueil. D'après elle, il y avait un décalage entre ses attentes : jouer avec son enfant et retrouver son amie venue avec son fils et les intentions de la professionnelle : informer la nouvelle maman du fonctionnement du lieu.

> Valérie
> « Alors… **Ma première impression c'est énormément d'informations. C'est-à-dire que moi je venais là pour passer un temps avec Joe. Pour découvrir.** C'était ma pote Brigitte qui m'a dit : « viens, tu vas voir c'est sympa ». Donc y'a Brigitte, y'a Martin et j'étais contente de passer un moment avec eux. Et là, j'ai Caroline qui vient me voir et qui commence à m'expliquer tout le fonctionnement. Et du coup, Joe, était là, de côté. **C'était un vendredi soir, je finissais ma semaine, c'était un temps où je voulais être là, avec elle, partager** parce que je rebosse le samedi. Et du coup, voilà. **Ma sensation c'est ça : j'ai beaucoup, beaucoup, beaucoup d'infos et très peu de temps finalement de jeu.** Et du coup j'ai repris tous les papiers et puis je suis revenue après… La deuxième fois c'était plus calme. (Elle rit) ». Elle poursuit « C'est vrai que ça m'avait un peu saoulé d'avoir autant d'informations mais en même temps **je me suis dit : « c'est la première, elle, elle vient pour m'expliquer, c'est normal ». En fait on était là en même temps mais pas pour les mêmes choses. Il y a eu ce décalage. J'ai pas osé lui dire.** J'ai pas osé. J'ai écouté, écouté. **J'étais concentrée à avoir les yeux sur Joe.** Je sais que du coup, **que je lui ai pas dit, j'étais en doublon et je pense que j'ai écouté la moitié. Et j'ai vu la moitié de ce que Joe faisait.** C'était vraiment une sensation d'inconfort. Un petit peu…Euh… « Le cul entre deux chaises »».

Au RPE cinq parents me parlent de la manière dont ils ont été accueillis par les éducatrices. Ils décrivent des professionnelles accueillantes (cinq parents), donnant des explications claires et détaillées (quatre parents), mettant en confiance (trois parents). Deux mamans apprécient la « douceur » ou la « gentillesse » des éducatrices. La disponibilité des professionnelles est mise en valeur par deux mamans. Enfin une maman a découvert dès le premier accueil qu'elle pouvait y venir avec son fils, ce qui l'a incitée à fréquenter le Relais petite enfance par la suite.

> Laurence
> « On nous avait parlé du RAM et donc on a pris RDV et on a été reçus par **Annick qui nous a très bien mis à l'aise. Elle nous a expliqué le fonctionnement** du RAM, ce qu'on pouvait faire, **elle nous a proposé une liste de nounous, quelque chose de très concret qui nous a aidé dans nos recherches**. Elle nous a expliqué comment aborder les nounous, qu'est-ce qu'on pouvait proposer comme entretien, ce qu'on avait le droit de faire en tant qu'employeurs, elle nous a expliqué les contrats, … C'était très positif car on partait de rien en fait. En plus, je n'étais pas encore puéricultrice à cette période-là donc… J'étais étudiante, je partais un peu de l'inconnu. Donc **le premier contact a été très bénéfique pour nous et c'est ce qui nous a donné envie de venir. Nous on pensait que les activités étaient réservées aux nounous et elle nous a tout de suite dit, direct, qu'on était les bienvenus donc on savait qu'on pouvait être présents. Ça nous a incités à venir** ». Elle ajoute : « Moi quand j'ai pris RDV je pensais qu'on allait nous donner des papiers et puis hop ! Terminé. Non. **On a eu un super RDV. Elle nous a bien accueillis. Elle nous a tout expliqué, en détail, avec des supports qui nous ont servi et puis à la moindre question on savait qu'on pouvait leur demander** ».

> Sébastien
> « Ça a été très bien. Y'avait le petit avec nous. C'était **Mylène qui nous avait accueillis. C'était super. Ça c'est super bien passé. On a eu tous les conseils qu'on voulait avoir** ». Il ajoute : « On commençait la recherche. On n'avait pas du tout l'idée de contrat ou quoi que ce soit. On voulait seulement chercher, trouver une personne. **Mylène nous a renseigné. Elle nous a conseillé** ». Je lui demande comme il a trouvé le premier accueil, il répond : « Positif, très positif ».

A la crèche, six parents évoquent l'attitude accueillante des professionnelles lors du premier accueil. Cette composante apparaît donc importante pour une majorité de parents. Les six parents estiment avoir été bien accueillis, malgré une maladresse évoquée par un parent.

> Cédric
> « J'avoue que quand on a fait la demande j'espérais vraiment qu'on puisse venir ici. Donc, à la base, j'avais un très très bon regard sur le multi accueil. Et puis **on a rencontré le personnel. La majorité du personnel est plutôt sympa. On a deux, trois personnes qui nous font un peu, un peu peur… parce qu'un peu brut de décoffrage dans leur façon d'approcher, un peu maladroite.** Mais bon… après **tout le monde n'est pas parfait** ». Il ajoute « Et puis **la directrice elle est très sympa** ».

> Léa
> « Personnellement **j'ai bien été accueillie. Je suis venue ici parce qu'on m'avait parlé de cet endroit.** J'ai une amie à moi qui est venue avec sa fille. Et elle m'a dit : « ouais

tu verras tu seras pas déçue ». Ben perso, **pour l'accueil, j'ai pas de souci, on m'a bien accueillie. On nous a fait visiter l'établissement** ».

Ainsi, à la ludothèque, au RPE ou à la crèche, la posture accueillante des professionnelles est repérée par une majorité de parents (vingt et un parents sur trente l'expriment spontanément).
Dans la première partie de cette thèse, j'ai pu montrer l'importance de : « l'adoption d'une posture professionnelle, accueillante : être un « hôte », à l'écoute » (DECET, 2007, 2011) pour l'éducation inclusive. Cette posture est mise en évidence par le discours des parents comme étant facilitatrice, source de l'instauration d'une « relation de confiance » entre les adultes. C'est également ce que met en évidence Laurence Thouroude (2016, p.77) : « Le sentiment d'avoir bénéficié d'un accueil individualisé est un point de départ essentiel pour les parents. ».
Les différents éléments repérables me renvoient aux propos de Mireille Cifali (2018, p. 41) :

« Notre rapport à l'autre, y compris professionnel, est rempli de sentiments. Toute relation professionnelle, montre que ces sentiments qui émergent en nous sont extrêmement importants ; ils nous indiquent ce qu'un patient, un élève, un stagiaire nous fait vivre, de quoi est faite notre participation dans cette relation. Heureusement, aucune relation d'aide, aucun métier de l'humain, aucune technique ne protège de cette relation : l'autre nous touche et nous sommes impliqués, affectés. Les patients, les élèves, les stagiaires, ont besoin d'êtres humains qui les regardent, qui sont impliqués. »

Ces éléments résonnent avec l'approche développée par Yves Clot (1999) concernant le genre et le style professionnel. Les EJE sont des professionnels de la relation. D'après Mireille Cifali (2018), cette relation nous touche et sous-tend une implication professionnelle. Ainsi, l'implication ferait partie du genre professionnel des EJE, chacun s'y engage à différents degrés, de différentes manières, avec son style professionnel (comme je l'ai défini dans le chapitre 2).
Dans son ouvrage, Mireille Cifali met en évidence la présence des professionnels de la relation. D'après elle, cette présence est plus complexe à mettre en œuvre qu'il n'y parait puisqu'il ne s'agit pas seulement de présence corporelle mais aussi de présence psychique. Les indices de cette présence sont la plupart du temps non verbaux : le regard, les postures du corps. Dans le chapitre précédent, nous avons montré que la présence des adultes pour l'éducation inclusive des jeunes enfants était essentielle. Ici, il semble que c'est la présence des EJE pour les parents qui est mise en évidence.
Intéressons-nous maintenant à une autre composante importante du premier accueil : la souplesse.

1.2.Un premier accueil souple

La seconde composante mise en évidence par douze parents est la souplesse du premier accueil : deux parents de la ludothèque, cinq parents fréquentant le RPE et cinq parents accueillis à la crèche.

Par souplesse j'entends : la faculté d'adaptation, la capacité des professionnels à adapter l'accueil en fonction de différentes composantes (les besoins des parents, des enfants, …) et également une souplesse d'esprit face aux pratiques parentales concernant le *care* et l'éducation.

A la ludothèque, la souplesse est repérable à travers les différents comportements d'enfants décrits lors du premier accueil. Au RPE, la souplesse est repérable à travers les différentes modalités du premier accueil décrites par les parents. A la crèche, la souplesse est repérable à travers un temps spécifique, aménagé par les professionnelles : la période d'adaptation, encore appelée période de familiarisation par les professionnels du secteur. Marie Garrigue Abgrall (2015, p. 262) définit le premier accueil de la manière suivante : « le premier accueil opère en ceci qu'il offre un temps où sont recueillis les questions implicites ou énoncées, et qu'il donne en retour un rituel, les possibilités et les interdits de cet espace pour un moment commun. »

A la ludothèque, la souplesse est repérable à travers les différentes attitudes d'enfants lors du premier accueil. Deux parents se souviennent de l'attitude de leur enfant lors du premier accueil. L'un est proche de sa mère et de sa mamie, ses figures d'attachement et l'autre joue instantanément.

> Mélodie
> « La première fois qu'il est venu (rires). **Il était collé à moi** et à mamie. Il ne voulait pas y aller. Il voulait toucher à rien. Il était collé à moi ».
>
> Perrine
> « Et de toute façon, **elle s'est sentie bien tout de suite**. Donc c'est que ça s'est bien passé. Ça lui arrive aussi d'être sur la réserve si elle se demande ce qui se passe ou si elle se sent un petit peu… Euh. Elle a des appréhensions pour tout ce qui est nouveau. Et si on arrive trop brutalement, elle a tendance, justement, à se refermer. Par contre, **si ça se fait dans la douceur, il n'y a pas de souci. Et là c'était le cas, elle est tout de suite partie jouer** ».

A travers ces deux exemples, on peut percevoir que différents comportements d'enfants sont possibles au sein de la ludothèque (ici : être proche de ses figures d'attachement et jouer). L'analyse précédente (*observation-projet*, chapitre 3) a montré que ces comportements sont révélateurs de l'inclusion des enfants.

Au RPE, cinq parents évoquent un premier accueil souple. On peut le percevoir au travers les différentes modalités que peut prendre ce premier accueil : deux parents sont venus au relai lorsqu'ils étaient à la recherche d'un(e) assistant(e) maternel(le), une maman est venue la première fois pour l'anniversaire de sa fille, une maman est venue la première fois pour une activité parents-enfant et une maman est venue concernant le contrat de son assistante maternelle.

> Emmy
> « **J'étais venue pour une activité.** En fait je m'étais inscrite pour pouvoir voir comment ça se passait en fait. Voir et puis passer un petit moment avec lui aussi. En dehors de la maison ». Elle ajoute : « Et puis **on est bien accueilli ici hein. C'est chaleureux, c'est agréable.** Les enfants sont… enfin **c'est très calme. Pourtant il y a beaucoup d'enfants mais je trouve ça calme. C'est très agréable ».**

> Sébastien
> « Ben en fait, la situation, on cherchait une assistante maternelle. Et donc on s'est dit : « on va aller au relai d'assistantes maternelles ». C'est là que ça se passe. Du coup, **on a pris rendez-vous avec Annick et puis on a été accueillis** ».

Ces deux exemples montrent que le RPE accueille les parents pour différentes raisons et que le premier accueil peut prendre différentes formes en fonction des besoins des parents : dès la recherche d'une assistante maternelle, comme pour Sébastien, mais aussi pour que les parents puissent partager des moments avec leur enfant au sein d'un lieu d'accueil collectif. Cette souplesse semble répondre aux besoins et attentes des parents qui mettent en évidence que le RPE est un lieu « agréable », on l'on est « accueilli ».

A la crèche, cinq parents ont apprécié le moment de l'adaptation, pensé pour l'enfant et les parents. Les parents peuvent dans un premier temps rester avec leur enfant. S'ils sont là tous les deux, l'un d'eux accompagne l'enfant dans la crèche pour partager un premier moment avec les autres, en compagnie de son parent pendant que l'autre s'entretient avec la directrice, éducatrice de jeunes enfants. Puis, si cela se passe bien l'enfant vient seul pendant une heure, puis, davantage. En revanche, s'il y a eu des pleurs par exemple, l'enfant peut revenir avec son parent. Cette souplesse est appréciée par les parents. Cette organisation souple de l'accueil permet de respecter le temps de l'enfant et celui du parent, Marie Garrigue Abgrall (2015, p. 285) écrit : « le temps psychique des parents n'est pas le même que le temps du bébé et il faut que chacun soit pris en compte où il en est ».

> Célia
> « Elle a avait trois mois. J'étais venue pour l'inscrire. Après **elle a fait une première adaptation. Avec moi, après avec mon compagnon. Et puis après seule.** » Je lui

demande comment elle a vécu ces moments, elle répond : « Ben très bien. **On nous a tout expliqué, on nous a fait montrer les lieux, elles se sont présentées**, après j'étais là avec les enfants, je me suis assise avec ma fille. Ils ont fait leur travail comme si j'étais pas là et donc **j'ai pu observer, regarder comment elles faisaient**. Et puis, voilà, ça m'a plu**. J'ai trouvé qu'elles faisaient bien leur travail, qu'elles s'occupaient bien des enfants.** Les enfants sont surveillés, **ça m'a donné confiance** pour pouvoir laisser ma fille en fait ».

Léa
« **On est resté deux heures** quoi. Personnellement j'aime bien oui. Et puis même lui, ça lui plait apparemment (dit-elle en regardant son fils qu'elle a dans les bras). « Hein oui ça te plait ? » ». Elle ajoute : « **il a rigolé avec une dame, il a joué.** C'est bien ».

Ces deux exemples mettent en évidence que la souplesse de la période d'adaptation, encore appelée période de familiarisation par les professionnels de la petite enfance, permet de répondre aux besoins des enfants et des parents lors des premières séparations. Ici, on voit que Célia est rassurée d'avoir pu observer comment les professionnelles travaillaient. Léa pointe que ce temps, où le jeu a toute sa place, leur a « plu » à elle, comme à son fils.

Ainsi, dans les trois lieux d'accueil de la petite enfance, les parents apprécient la souplesse du premier accueil. Chaque lieu a pensé des modalités d'accueil différentes puisqu'ils ont des fonctionnements différents mais la souplesse du premier accueil est un point de convergence net. Marie Garrigue Abgrall (2015, p.64) plaide pour « des aménagements (…) accordés ou inventés avec un peu de souplesse pour faciliter ce commencement dans la vie si important pour chacun ». Elle ajoute (2015, p. 215) : « ces premières adaptations s'appellent, dans certains lieux d'accueil, la « familiarisation ». (…) Permettant à la mère de « mamaïser[174] » le lieu où son enfant restera sans elle par la suite ». Avec ces mots, elle insiste sur la souplesse du premier accueil qui permet une imprégnation de la présence de la mère dans le lieu où sera gardé l'enfant. Il me semble que les extraits d'entretien montrent l'importance de cette souplesse d'une part mais aussi la nécessité de l'imprégnation de la présence de la mère et/ou du père dans le lieu où sera accueilli l'enfant.

Cette analyse montre qu'un premier accueil souple permet de répondre aux besoins des enfants et des familles qui peuvent prendre leurs marques dans un accueil collectif. L'aménagement d'un espace ludique semble également être un élément qui peut favoriser l'accueil de tous.

[174] « mamaïser » est un néologisme inventé par Françoise Dolto, selon elle pour qu'un objet soit intéressant pour l'enfant, il faut qu'il soit «mamaïsé » c'est-à-dire présenté, touché par la mère ou d'une façon plus générale les parents. Il ne s'agit d'un objet concret, il s'agit plus largement des relations au monde. Pour investir un nouveau lieu, tel que la crèche, l'enfant doit être actif, cela se construit avec son parent

1.3 Un espace qui invite à jouer

Lors du premier accueil, onze parents ont apprécié l'espace, qui semble pensé comme une invitation à s'installer et jouer (quatre parents de la ludothèque, trois du RPE et quatre de la crèche).

A la ludothèque, quatre parents soulignent l'importance de l'espace lors du premier accueil et l'effet que celui-ci a pu avoir sur eux.

> Amélie
> « Ah oui. **Je me suis tout de suite sentie bien. Le lieu est clair, joyeux, convivial, … C'est super agréable** ». Elle poursuit : « En plus c'est un endroit…Fin **c'est beau, c'est neuf, c'est lumineux, c'est chaleureux** je trouve. Ça donne envie, **ça donne envie d'y rester, ça donne envie de s'amuser**, … Trop cool ».
>
> Brigitte
> « Et puis **le lieu est beau. C'est beau, c'est grand, y'a pleins de jeux. Ça donne envie. Je me dis « moi enfant, je m'éclaterai là »**. C'est top quoi ».

A la ludothèque, trois parents verbalisent le lien direct entre le premier accueil et leur fréquentation future de la ludothèque.

> Amélie
> « Et Henri **il a directement adoré, il s'est amusé,** … Et puis… Caroline et Sandy elles sont géniales. Donc bon, ben, **directement je me suis dit « On va revenir »** ».
>
> Valérie
> « **J'avais envie d'autant plus d'y retourner pour prendre plus de temps** ».

Ainsi, le premier accueil, souple caractérisé par un espace et des professionnels accueillants, semble favoriser la fréquentation du lieu sur du plus long terme.

Au RPE, lors du premier accueil, l'espace a été apprécié par trois parents : apprécié pour son esthétique (un espace neuf, coloré), l'espace est aussi décrit comme riche en jouets, accueillant. Une maman remarque l'aisance de son enfant pour évoluer dans cet espace collectif.

> Emmy
> « Ben c'est le fait de voir que **mon fils connaissait déjà les lieux**. Enfin limite euh… J'existais pas quoi. (Elle rit). Il est arrivé, **il avait ses marques**, euh... « Maman va-t'en c'est bon quoi ! ». (Elle rit) Et puis de **le voir jouer**. C'était agréable ». Elle ajoute : « **Il était plus à l'aise que moi**. C'est vrai en plus ».
>
> Laurence
> « Et **la structure est toute neuve donc ça aussi ça donne envie**. **La structure est accueillante. C'est coloré, c'est neuf.** Et puis de savoir qu'on pouvait partager des

activités avec nos enfants… ça correspondait à notre optique de partager des activités avec nos enfants autres qu'à la maison ».

A la crèche, quatre parents ont été marqués par l'espace lors du premier accueil. Trois parents le trouvent lumineux, coloré et accueillant et une maman pense le contraire.

> Emma dit : « **j'ai trouvé les couleurs tristes. Vraiment j'ai trouvé les couleurs super tristes. C'était mon premier sentiment** ». Elle ajoute : « J'imaginais pas du tout comme ça. J'imaginais un lieu beaucoup plus coloré, avec des dessins partout. **Après il y en a peut-être et je les occulte peut-être** ». Et précise : « **je ne suis pas sûre que j'étais objective (…) C'était la première fois** oui… **La première fois on est toujours un peu stressée** quand on la laisse. ».

On comprend ici que l'espace ne suffit pas à rassurer ou accueillir un parent inquiet lors de la première séparation. Le premier accueil en crèche a une particularité, il est synonyme d'une première séparation entre le parent et l'enfant. Les travaux en psychologie du développement ont montré la délicatesse de ces premières séparations dans les processus d'attachement parent-enfant au cours de la première année de vie de l'enfant. On peut percevoir la délicatesse de ce moment à travers les propos parfois contradictoires des parents sur des éléments subjectifs comme l'attitude des professionnels, qualifiée d'accueillante mais aussi de maladroite, et sur des éléments plus factuels comme la luminosité ou les couleurs de l'espace d'accueil.

En revanche, les parents qui ont apprécié l'espace mettent en évidence les éléments suivants : la sécurité du lieu, le matériel diversifié, l'esthétique du lieu.

> Cédric
> « Je connaissais **l'espace**. Je savais qu'il était plutôt **chaleureux et accueillant**. Et on m'avait fait visiter en fait l'ensemble. Donc je suis plutôt venu confiant ». Il ajoute : « ici **c'est hyper coloré, hyper lumineux, en plus y'a l'accès à l'espace ludothèque, y'a un parcours psychomoteur, y'a des gros espaces,** … Enfin... C'est génial ».
>
> Christophe
> « **L'endroit est beau. Y'a beaucoup de jouets,** il va pas s'ennuyer quoi ! (il rit) Et puis… **La sécurité** ». Il précise : « **C'est bien sécurisé. Les portes qui ferment, l'interphone, le matériel : y'a les bébés d'un côté, les plus grands de l'autre.** Ici, c'est bien ».

Selon l'écologie développementale, nous avons pu identifier lors de l'enquête autour de *l'observation-projet* que les espaces étaient organisateurs des interactions entre les enfants. Il semble ici que les espaces ont également un effet sur les parents. Dans les trois lieux d'accueil de la petite enfance, l'espace est organisé différemment mais tous les espaces sont aménagés en « coins jeux ». Dans leur discours, les parents parlent d'un espace « beau », qui « donne

envie d'y rester », « donne envie de s'amuser », … Forte de sa *pedagogia del buon gusto*[175], Ana Lia Galardini (2009) qualifierait cet espace d'« appétissant », Gilles Brougère le qualifierait « d'espace affordant ». Quel que soit le terme utilisé, un enfant et/ou un parent qui entre dans cet espace est invité à jouer. L'espace est beau et riche de potentialités de jeux. L'aménagement d'espace qui invite à jouer semble donc être un facteur de l'inclusion des enfants et leur famille au sein des lieux d'accueil de la petite enfance.
Intéressons-nous maintenant au partenariat et à la place qu'il occupe lors du premier accueil.

1.4.Un premier accueil favorisé par une structure partenaire et/ou ouvrant sur d'autres lieux d'accueil

Lors des entretiens, sept parents évoquent la place du partenariat avec une autre structure lors du premier accueil : c'est parce qu'ils ont été orientés par une partenaire que trois parents fréquentent la ludothèque, il en est de même pour deux parents de la crèche et c'est en venant au RPE, que deux parents ont découvert un lieu qu'ils ne connaissaient pas (la ludothèque). Ainsi, dans un sens ou dans un autre, le partenariat semble à l'œuvre dès le premier accueil.

Trois parents sont venus la première fois à la ludothèque parce qu'ils fréquentaient une structure de la ville : le centre social, la Protection Maternelle et Infantile (PMI) et la crèche VIP.

> Nafessa
> « Moi je ne sais pas …Est ce qu'il y a une ludothèque à côté de la maison ? Je partais **à la PMI** tous les mois. Mme « B » elle pèse les bébés. Elle est puéricultrice. **Elle m'a dit, il y a une ludothèque à côté de chez vous** ». Elle ajoute : « Il y a une ludothèque. **Il y a des jeux gratuits.** « Madame comment faire pour inscrire mon fils ? » Elle m'a dit : « C'est pas cher, dix euros pour l'année ». Et comme ça ça change le décor de la maison. Y'a beaucoup de jouets. Imran aime le nouveau. »

> Nicole
> « Ben **je suis venue**… Ben c'était **par rapport au centre social. On a fait une journée découverte. Et puis après j'ai inscrit ma fille.** »

Au RPE, deux parents expriment que lors du premier accueil ils ont découvert un autre lieu : la ludothèque.

[175] Dans *Una pedagogia del buon gusto. Esperienze e progetti dei servizi educativi per l'infanzia del Comune di Pistoia* de Egle Becchi (2009) que l'on peut traduire par : « Une pédagogie du bout goût. Espérance et progrès des services éducatifs de l'enfants de la ville de Pistoia ». Ana Lia Galardini y met en évidence l'importance de l'esthétique au sein des lieux d'accueil de la petite enfant à Pistoia.

Sébastien
« Avant on connaissait pas du tout la ludothèque. Quand on est jeune parent on ne connait pas trop… Et **grâce au relai on a découvert la ludothèque**. Et c'est bien ».

Pour les deux parents, dès le premier accueil, ils ont été accueillis et invités à participer au sein de la structure ou d'une structure voisine, la ludothèque. La participation est une des composantes de l'inclusion. Il semble donc que le premier accueil, invitant les parents à participer, ait une influence sur l'inclusion des parents au sein de différents espaces collectifs.

A la crèche, pour deux parents, le premier accueil s'est réalisé suite à une orientation d'un partenaire. Pour l'une, il s'agit de la ludothèque et la maman est satisfaite de cette orientation. Pour l'autre, c'est la PMI qui l'a orientée vers la crèche, cela n'a pas été facile pour la maman. Il est difficile d'interpréter cette difficulté car elle n'est pas explicitée.

Anissa
« **Je me suis présentée à la ludothèque, ils m'ont dit qu'il y avait une crèche, je me suis présentée aussi à la crèche, je leur ai demandé des renseignements** et tout, voilà. Je me suis dit : « ben c'est juste à côté c'était la première des choses » ». Elle ajoute : « c'est juste à côté de chez moi, je ne savais pas, je n'avais pas vu. » et complète : « En une semaine je me suis présentée et voilà. Je me suis présentée, j'avais rendez-vous le mercredi pas hier, la semaine dernière, avec Madame la Directrice, je l'ai vue mercredi, elle m'avait demandé de ramener Lina jeudi ».
Je lui demande comment elle a trouvé cet accueil, elle répond : « **Très agréable, voilà justement toutes les explications qu'elle m'avait données**, franchement c'est très bien ». Et conclut : « Parfait même ».

Sandra
« Tout au début je suis venue avec lui. Ils m'ont expliqué et puis je pouvais regarder. Mais **c'était pas facile**. » Elle explique « Je voulais pas le mettre et puis après on m'a dit que c'était bien et tout. **J'ai eu du mal à accepter ici et puis après ça a été** ». Elle ajoute : « **Ça doit être la PMI qui m'a envoyée ici**. »

On perçoit à travers les propos de Sandra qu'être orientée vers la crèche par un partenaire n'est pas évident. Ses propos mettent systématiquement en évidence une dualité entre sa position et celle de la structure : « ils m'ont expliqué, je pouvais regarder, mais c'était pas facile » ; « je voulais pas le mettre et puis on m'a dit que c'était bien » ; « j'ai eu du mal à accepter ici et puis après ça a été ». Il semble que se pose la question de l'orientation-injonction. Il semble que Sandra n'ait pas vraiment fait le choix de mettre son enfant à la crèche et que, finalement, elle en est satisfaite. Ainsi, le soin à apporter à ce premier accueil apparaît donc important.

Dans la première partie de cette thèse, j'avais montré que le partenariat était présenté comme un levier de l'inclusion. Ici, à travers le discours des parents, on peut percevoir que la

fréquentation d'une structure (crèche, RPE, ludothèque, centre social, PMI) invite les parents à s'ouvrir à d'autres espaces sociaux.
On peut donc conclure que le premier accueil est important et se constitue autour de plusieurs composantes : l'attitude accueillante des professionnelles, un premier accueil souple, avec un espace aménagé en coins jeux, qui invite à jouer. L'attitude des professionnelles est la composante la plus importante pour les parents interrogés. Les entretiens menés permettent d'identifier qu'une place est faite à l'enfant et son(ses) parent(s) dès le premier accueil.
On peut également percevoir que la fréquentation d'une structure partenaire peut entrainer la fréquentation de différentes structures de la ville. Ceci concourt à une ouverture sociale des familles au sein de différents espaces.
Le premier accueil invite parents et enfants à participer, cela semble propice à l'inclusion des enfants et des parents au sein des lieux d'accueil de la petite enfance.
Ces différents éléments mettent en évidence l'importance de la posture des éducatrices au moment de l'accueil pour articuler l'accompagnement des jeunes enfants, l'accueil des familles et la coordination d'un travail en équipe et partenarial.

Je vous propose maintenant d'étudier les attentes verbalisées par les parents concernant les lieux d'accueil de la petite enfance.

2. Les parents ont des attentes diversifiées envers les espaces d'accueil collectif qui peuvent constituer un espace de transition entre l'instance familiale et la société.

Le premier élément identifiable dans les discours des parents est qu'ils expriment tous des attentes concernant la ludothèque, le RPE et la crèche. C'est donc un résultat significatif que j'analyse ici plus en détail pour mieux comprendre les attentes qu'ont les parents en direction des lieux d'accueil de la petite enfance.
L'attente la plus forte est celle de la socialisation de l'enfant : tous les parents, quel que soit lieu d'accueil de la petite enfance qu'ils fréquentent, verbalisent cette attente. Ensuite, dix-sept parents expriment leur souhait que le lieu d'accueil concoure à l'éducation de l'enfant à travers une diversité d'activités et de jeux. Huit parents envisagent les lieux d'accueil de la petite enfance comme des espaces qui enrichissent leur expérience de la parentalité. Enfin, dix parents attendent que le lieu d'accueil qu'ils fréquentent soit un lieu de transition.

2.1.Les lieux d'accueil de la petite enfance, espace de socialisation des enfants

Des attentes diversifiées ont pu m'être exprimées lors des entretiens. Une attente commune est repérable pour tous les parents, quel que soit le lieu qu'ils fréquentent : que leur enfant se socialise. Ce résultat vient conforter une hypothèse formulée dès le premier chapitre : l'objectif de socialisation de l'enfant est important pour l'éducation inclusive dès la petite enfance.

Voici le témoignage de deux parents inscrits à la ludothèque :

> Amélie
> **« Mes attentes c'est qu'Henri il se socialise. C'est qu'il s'ouvre** un petit peu plus ». Elle poursuit : « La ludothèque, c'est des lieux importants pour lui, qui est très introverti. Donc la ludothèque **c'est un lieu de socialisation. C'est super important** hein, en fait ». Elle ajoute : « pour moi **c'est un lieu de découvertes** de tout ! En venant ici il ne découvre pas que des jouets, **il découvre aussi des gens, il découvre aussi des enfants, il découvre aussi que… On se dispute pour des jouets** parce que c'est ce qui est normal, **c'est le début de la découverte de la vie en société** ».
>
> Mélodie
> « En fait vu que je suis toute seule toute la journée avec lui, avec le bébé, c'est pour l'occuper en fait, **pour le changer un peu d'environnement. Pour qu'il voit aussi d'autres enfants.** C'est très bien pour lui. Au moins ça lui change. Et puis, maintenant il a ses petites habitudes (elle sourit) ». Elle ajoute : « c'est pour lui il en a besoin ». Puis : « Il peut jouer, voir d'autres enfants. Et puis, ben moi c'est dans ma nature et puis avec le « x fragile », on se renferme beaucoup. Alors, avant… Même moi, avant j'aurais pas pu lui parler, c'était trop dur. Moi, avant, j'avais du mal à aller vers les autres. **Donc plus tôt je vais l'habituer à voir d'autres enfants, moins il aura de mal à aller vers les autres** ».

On perçoit donc que les attentes concernent l'ouverture sociale, à d'autres enfants, avant tout. Mais c'est aussi l'ouverture à d'autres adultes, la découverte d'autres jouets, d'un autre environnement … Comme le formule Amélie, les parents considèrent que fréquenter la ludothèque est un éveil à « la vie en société ».

Concernant les parents qui fréquentent le RPE, voici deux illustrations des attentes formulées :

> Laurence
> « Il voit que c'est agréable pour les enfants et ça lui fait du bien aussi de **ne pas être tout le temps à la maison, de changer d'air et de faire quelque chose avec les enfants et tout seul** ». Elle ajoute : « après **l'enfant est là aussi pour être en groupe, se socialiser** ». Et développe : « Moi, **une de mes attentes c'était de socialiser Alex**. Ce sont les seuls enfants de la famille donc en fait ils n'ont pas de contacts avec d'autres enfants. Donc moi, ma première optique de venir au RAM c'était ça. C'était **de les habituer à être avec d'autres, à jouer, à être ensemble, à fréquenter d'autres enfants, que ce soit des petits des grands.** Du coup à respecter, selon l'âge des enfants ». Laurence dit : « **la socialisation c'était notre priorité. On voulait que notre**

nounou fréquente le RAM. Je ne voulais pas que ma nounou reste cloitrée chez elle en fait. **Je voulais qu'il puisse jouer avec d'autres enfants** ». Et complète : « **Le but c'était qu'ils soient avec d'autres enfants, d'autres adultes, qu'ils fréquentent d'autres lieux.** Qu'ils aient d'autres contacts avec d'autres adultes et d'autres enfants. A la maison c'est bien mais **on voulait élargir ce cercle. Et puis faire des découvertes par la même occasion** ». Elle ajoute : « on vient chercher la socialisation donc forcément on n'est pas tous seuls. Y'a d'autres enfants, y'a les nounous ».

Stéphanie
« **On voulait que notre enfant puisse évoluer avec d'autres enfants quoi. En communauté.** Avec le relai quoi. **Faire des activités, sortir du domicile aussi de la nounou,** … ». Elle ajoute : « Et puis là, **il rencontre d'autres adultes aussi**. Donc, c'est différent ». Et complète : « nous on trouve aussi que c'est bien qu'ils rencontrent l'autorité de quelqu'un d'autre ».

Quand Laurence dit : « la socialisation c'était notre priorité » on perçoit à quel point cette attente est importante. A travers les différents propos tenus par les parents du RPE la première attente formulée est la socialisation de leur enfant avec d'autres enfants mais aussi : la découverte de la vie de groupe, d'autres adultes, de faire des découvertes, dans un environnement différent de celui du cercle familial.

De plus, pour cinq parents du RPE, la fréquentation du RPE était un critère de choix de leur assistant(e) maternel(le). La socialisation de l'enfant et les activités réalisées au RPE sont les raisons qui amènent les parents à avoir cette attente.

Mélissa
« Quand Marius est allé chez la nounou, ben oui, effectivement, la première question que je me suis posée c'est : « est ce qu'elle va au RAM ? » ». Elle ajoute : « C'était quand même un critère. On a vu plusieurs nounous euh**… Je voulais que ce soit une nounou qui aille au RAM** ». Et complète : « les deux premières avaient été en crèche, je me suis dit : « bon lui, si il va chez la nounou, faudrait au moins qu'il aille au RAM pour être avec d'autres enfants ». Mais pas rester tout le temps que chez la nounou quoi ».

Sébastien
« Nous **on voulait vraiment quelqu'un qui vienne au relai, qui participe, qui fasse des activités, des choses, qui ne reste pas à sa maison**. Il faut savoir qu'avant qu'on fasse une recherche d'assistante maternelle, Mathis avait une place en crèche. Il était pris à la crèche de la ville. Nous, on a préféré une assistante maternelle ». Il ajoute : « Pour la personnalisation. Pour que ce soit plus personnel, personnalisé. Pour… Pour qu'il y ait une personne qui donne son attention 100% à Mathis ».

Pour les parents accueillis à la crèche, voici deux témoignages :

Cédric
« Ben **la crèche c'est extrêmement important** oui, oui. Bien sûr, **en terme de socialisation** ». Il ajoute : « Ce que j'espère c'est un lieu où Lise se sente à l'aise. Suffisamment bien pour, après, évoluer vers des relations avec les autres ».

Célia
« C'est aussi pour elle, qu'elle apprend que… **Qu'elle partage, que y'a pas que elle, qu'on peut pas tourner autour d'elle, qu'elle s'amuse avec d'autres enfants.** Parce que je sais que quand elle voit d'autres enfants dans ma famille, elle sourit, elle est contente. Elle est contente qu'on joue et tout avec elle. J'espère que ça lui fait du bien quoi ».

Dans les propos de Cédric « la crèche c'est extrêmement important (…) en terme de socialisation », on perçoit aussi l'importance de cette attente parentale. A nouveau, la priorité pour les parents de la crèche est la socialisation de leur enfant avec d'autres enfants. Sont aussi formulées des attentes concernant la vie en collectivité et les relations avec les autres. L'ouverture sociale est l'attente majeure des parents fréquentant la crèche.

Ainsi, la socialisation, considérée comme un éveil à la vie en société, est une attente unanime des parents quand ils fréquentent un lieu d'accueil de la petite enfance. Laurence Thouroude (2016, p. 79) a montré que « l'objectif de socialisation de l'enfant est important pour les parents » dans le domaine scolaire. Ici, l'analyse des entretiens montre que l'objectif de socialisation est également majeur pour les parents dans le secteur de la petite enfance.
Je vous propose maintenant d'étudier une autre attente importante pour les parents concernant les lieux d'accueil de la petite enfance : l'éducation par le jeu.

2.2.L'éducation : une attente importante d'activités diversifiées, ludiques

Dix-sept parents attendent que leur enfant fasse des activités diversifiées, centrées autour du jeu en fréquentant un lieu d'accueil de la petite enfance : six parents de la ludothèque, quatre parents accueillis au RPE et sept parents fréquentant la crèche. Que ce soit les activités ou le jeu, c'est bien l'éducation qui est au centre des préoccupations des parents.

Six parents mettent en évidence qu'en venant à la ludothèque, leur enfant peut faire des apprentissages lors des activités ludiques ou des temps de jeu.

Amélie
« Et **qu'il se développe avec les ateliers de motricité, les activités de découvertes**, ça, tout ça, j'aime bien. Il se développer au niveau de la **motricité, du social, du langage**,… En voyant d'autres enfants, en voyant d'autres adultes,… ».

Nafessa
« Oui. **Il parle pas.** Je me dis. **Il va regarder les autres enfants, il va parler**, j'espère il parlera. Ah mon dieu ! (Rit et **mime une prière en joignant ses mains**). C'est pour ça aussi la ludothèque. » « C'est un espace euh… c'est bien. C'est top pour les enfants.

> **Les enfants bougent, cherchent, il y a des beaux jouets** avec madame Caroline. C'est pas comme l'ordinateur, le téléphone, là c'est nul pour les enfants. Regarder tout le temps le téléphone c'est pas bien. La ludothèque c'est un espace pour les enfants. Et comme ça, **la tête aussi elle travaille** ».
>
> Suzie
> « A la ludothèque c'est tous les ateliers différents qui permettent de travailler différentes choses, c'est super, **c'est l'environnement, tous les jeux** qu'il y a, par **le ludique**, c'est quand même euh… ça marche vachement mieux. ». Puis : « Ici, à la ludothèque, c'est **des activités** que j'aurai pu faire aussi mais, bon, il faut du temps, il faut du matériel, il faut ranger derrière, … Que là, c'est amené, **c'est ludique** ».

A travers ces différents exemples, on peut percevoir que l'objectif d'apprentissage est important pour les parents. Par exemple, pour Nafessa, c'est en étant avec d'autres enfants, en les imitant que son fils va pouvoir progresser en langage. Les parents considèrent que la ludothèque est un lieu favorable aux apprentissages des jeunes enfants. Les pédagogues ont reconnu progressivement la place du jeu dans la vie de l'enfant. Les travaux de Michel Manson (2001) permettent de situer cette évolution. Ici, les propos des parents rejoignent les idées de Comenius (Jan Amos Komensky 1592-1671) qui donne des recommandations aux parents, en lien avec le jeu, afin de favoriser le développement de l'enfant. Pour Oberlin, jeu et enseignement sont indissociables. Ainsi, apprendre est « un amusement permanent ». Avec Fröbel (1782-1852), le jeu est au centre des jardins d'enfants. Ainsi, le jeu, repéré comme source d'apprentissage par les pédagogues, est un objectif éducatif pour six parents qui fréquentent la ludothèque. Trois parents repèrent également la fonction « frivole » du jeu (Brougère, 1995) et viennent à la ludothèque pour que leur enfant joue librement, sans qu'il n'y ai d'objectif d'apprentissage.

> Héloïse
> « Ben c'est ça, **c'est la liberté, ils peuvent aller choisir les jouets qu'ils veulent** ».
>
> Perrine
> « Donc c'est vrai que **c'est vraiment juste pour le jeu, enfin, j'en attends pas plus en fait** ».

« Choisir des jouets », venir « juste pour le jeu », … Ces différents exemples indiquent que les parents sont également en attente de jeu libre. Pour Gilles Brougère (1995), il existe cinq caractéristiques du jeu qui sont : le second degré, la décision, la règle, la frivolité et l'incertitude. Dans cette perspective, le jeu peut se concevoir comme une parenthèse, un espace privilégié dans le quotidien, une activité sans conséquence pour l'individu qui s'y livre.

On perçoit donc deux attentes liées au jeu pour les parents. Que leur enfant :

-Joue pour apprendre.

-Jouer pour jouer, de façon futile et inutile.

La ludothèque propose des temps ludiques « cadrés », accompagnés par les professionnelles et des temps de jeu libre. L'offre de jeu semble donc correspondre aux attentes des parents.

Au RPE, quatre parents attendent que leur enfant fasse des activités ludiques, stimulantes au RPE.

> Damien
> « Même si c'est juste pour **coller une feuille à l'automne sur une feuille de papier** c'est très bien ». Il ajoute : « un peu de tout, **des chants**, des ceci cela quoi, enfin. F, mon autre nounou en fait est très bien, elle fait ce genre de trucs quoi, mais en plus de ça comme elle vient toujours ici, quoi, **c'est un plus**, c'est toujours un plus quoi ».
>
> Emmy
> « **Qu'il puisse jouer**. Ici **c'est pas des choses qu'on a à la maison** ». Elle ajoute : « C'est un plus pour lui je trouve. C'est bien que la nourrice vienne ici assez souvent. (…) Dès qu'elle peut, elle vient avec. Et c'est vrai que c'est bien ». Elle ajoute : « **y'a pas mal de jouets. Y'a la piscine à balles,** bon, **des livres**, on en a. Mais c'est vrai qu'ils ont pas mal de **petites voitures, de jouets en bois**, toutes ces choses nous on n'a pas. Enfin, on n'a pas autant de jouets quoi ».

On perçoit à travers ces deux témoignages que les parents souhaitent que leur enfant joue, chante, fasse des activités manuelles, bouge, écoute des livres, … et que ces activités soient « un plus » pour leur enfant. Pour les parents, fréquenter le RAM apparaît comme complémentaire à l'éducation qu'ils donnent à la maison. L'apprentissage et le jeu semblent visés à travers ces activités diversifiées.

Lors des entretiens, sept parents de la crèche mettent leur enfant à la crèche avec l'attente qu'il puisse faire des activités qui concourent à son développement.

> Bryan
> « Après je pense que c'est comme les autres crèches, ils les laissent **jouer** un peu comme ils veulent quoi. Y'a **des petites activités** ». Il ajoute : « Après c'est **apprendre à être propre** aussi. Ici ils peuvent lui apprendre. Après, je pense qu'il y a un âge aussi ».
>
> Emma
> **« C'est pour son développement** à elle ». Elle ajoute : « Donc c'est vraiment ça : **socialisation, éveil, développement psychomoteur**. Ça peut être que bénéfique pour elle ». Puis, au sujet du sommeil elle dit : « « Ah ben **j'aimerai bien qu'ils la mettent dans son lit** ». Elle ajoute : « l'idée c'est que s'ils arrivent à la faire dormir, tant mieux pour elle. ». Emma complète :« Et **qu'ils lui apportent aussi un éveil que nous on ne lui apporte pas forcément. Ils ont d'autres approches que nous** ». Elle développe :

« Mais à un moment donné elle va avoir un développement psychomoteur différent ici que chez nous et ce sera mieux pour elle ». Et poursuit : « Je pense que ça lui fera du bien. **Ici ils sont plus équipés. Ils ont peut-être des choses qu'on n'a pas. Le personnel est formé pour s'occuper spécialement des bébés et ils vont peut-être lui apporter d'autres choses. Et puis, de voir d'autres enfants qui bougent dans tous les sens ça peut aussi la motiver elle pour aller vers les autres, pour se bouger, … Parce que elle est pas très mobile chez nous** ».

Comme on le voit à travers ces trois témoignages, l'apprentissage est au cœur des attentes des parents de la crèche. Différents types d'apprentissages sont attendus : des apprentissages sociaux (partager, jouer avec d'autres, …), des apprentissages liés au *care* (dormir seul, acquisition de la propreté), des apprentissages moteurs, des apprentissages intellectuels et créatifs (éveil, mémorisation de chansons, créativité, …).

Lors des entretiens, quatre parents expriment l'idée qu'au niveau de l'éducation, la crèche est complémentaire à ce qu'ils peuvent apporter à leur enfant à la maison. Trois idées sont repérables concernant l'éducation de l'enfant à la crèche :

-Elle apporte autre chose, de différent de ce que l'enfant peut trouver à la maison, avec ses parents.

-Elle apporte quelque chose de plus, elle enrichit l'enfant.

-Elle est un soutien pour un parent en difficulté.

Célia

Au sujet de la crèche, Célia dit : « Ben **qu'ils lui apprennent aussi des choses. De la créativité**, euh… Ben **pour qu'elle puisse aussi euh… Evoluer, grandir, savoir des choses** euh comment dire ? Par rapport à son âge comment elle évolue en fait. Son développement ». Elle ajoute : « **Pour son développement je dirai**. Pour l'apprendre à … à se développer. A grandir en fait ». Elle complète : « **C'est pour ça aussi qu'on la met à la crèche.** Je me dis qu'elle va peut-être se calmer, s'apaiser, moins s'agiter, moins s'énerver. **En étant avec d'autres adultes et d'autres enfants, elle va peut-être être moins nerveuse** ». Elle ajoute : « Après c'est vrai que comme on lui donne tout. On lui fait tout le temps plaisir. On cède à ce qu'elle veut. On lui donne tout. Peut-être que ici ils ne vont pas forcément lui donner ce qu'elle veut. Donc peut être qu'elle va comprendre que y'a pas qu'elle. Que tout ne tourne pas autour d'elle quoi. Y'a d'autres enfants quoi ». Puis, concernant les apprentissages supports au développement de l'enfant, elle dit : « Qu'ils le font aussi. **Nous on le fait à la maison mais qu'ils le font aussi de leur côté quoi.** Qu'ils ne font pas que la mettre dans un coin… la surveiller, la garder. Non. Je veux aussi qu'ils font ces choses-là quoi en fait ».

Mike

« Et puis… c'est par rapport à ma femme… Ça a aidé ma femme avec la petite. Y'a des difficultés donc euh… ». Il ajoute : « **Toute seule avec la petite, ma femme, elle est perdue. Elle arrive pas à la gérer toute seule. Donc c'est mieux de la mettre à la crèche, comme ça elle s'épanouit et elle n'est pas enfermée 24h/24** quoi ».

Catherine Sellenet (2006) souligne le fait qu'aucune parentalité ne se développe sans contrainte ou apport extérieur. On perçoit ici, pour ces quatre parents, que l'éducation de l'enfant à la crèche est perçue comme un apport extérieur, complémentaire à l'éducation que les parents vont concevoir pour leur enfant.

Ainsi, l'éducation est une attente importante pour les parents qui fréquentent les lieux d'accueil de la petite enfance. Ils pensent que cette éducation, complémentaire à celle qu'ils vont donner, est « un plus », et que cela permet à leur enfant de « se développer », est « bénéfique », … Comme je l'ai montré en première partie, Laurence Thouroude (2016, p. 98) met en évidence que « les processus inclusifs s'élaborent dans l'entre-deux de la rencontre parents-professionnels, qui se reconnaissent mutuellement comme des partenaires à part entière de l'éducation. ». On retrouve ici cette conception de la relation parents-professionnels pour l'éducation de l'enfant à travers les attentes des parents. Cette analyse nous amène à concevoir les adultes comme les co-éducateurs de l'enfant.
Les espaces d'accueil de la petite enfance sont considérés comme une richesse dans le discours des parents, c'est ce que nous allons maintenant étudier.

2.3. Des espaces qui enrichissent l'expérience de la parentalité : des différences entre les lieux d'accueil de la petite enfance

Huit parents fréquentent un lieu d'accueil de la petite enfance pour partager enrichir l'axe de l'expérience de la parentalité : six parents de la ludothèque et deux parents du RPE.

Trois parents fréquentent la ludothèque pour partager du temps avec leur enfant.

> Héloïse
> « **C'est des temps de partage chez nous et puis aussi à l'extérieur** ». Et complète : « Et puis partager des moments avec ma fille ».
>
> Suzie
> « Quand on peut **se poser et juste profiter, ici à la ludothèque**, que l'activité est amenée et que tout se passe bien… C'est trop bien ! ». Elle ajoute : « Oui c'est super parce qu'**on prend un bon temps tous ensemble** ». Puis : « Alors l'idée de tous ces ateliers **c'est pour enrichir le lien entre nous et eux, pour développer des choses différentes** ». Suzie me dit aussi : « Oui. Puis **passer du temps avec eux. Du temps de qualité.** On a du temps informel aussi à la maison mais c'est vrai que si on peut apporter d'autres choses avec d'autres accompagnements c'est bien aussi. C'est enrichir. **Y'a des richesses qu'on n'avait pas forcément** ».

Ces exemples illustrent le fait que les parents sont en attente d'échanges, de partage avec leur enfant. Si on se réfère aux travaux d'Houzel (2010), ces besoins d'« enrichir le lien » parent-enfant, « de passer du temps » avec son enfant, ces « temps de partage » au sein de la ludothèque sont en lien avec l'axe de l'expérience de la parentalité (l'éprouvé, le vécu intime, l'expérience affective et imaginaire). On perçoit ici à travers les propos des parents que l'espace de la ludothèque facilite ces temps de partage - « on peut se poser et juste profiter » dit Suzie - et les enrichit – « c'est vrai que si on peut apporter d'autres choses avec d'autres accompagnements c'est bien aussi. C'est enrichir. Y'a des richesses qu'on n'avait pas forcément » ajoute Suzie.

A la ludothèque, deux parents viennent pour rencontrer d'autres parents.

> Amélie
> « **On rencontre d'autres personnes, et puis on voit un petit peu comment les autres se débrouillent** donc… On se dit « ah ça c'est pas mal », « ah ça c'est bien à prendre ! » ». Elle complète : « **On découvre des mamans différentes avec des façons de faire différentes et on en prend, on en laisse, je pense que c'est ça aussi l'éducation**. Et c'est pour ça que j'aime bien venir à la ludothèque parce que ça permet aussi de découvrir différentes façons de faire en fait ».
>
> Perrine
> « Et puis, voilà, **c'est un moment convivial avec les autres mamans.** Nous on discute. On est accueillies avec un thé ou un café. Donc c'est convivial et c'est sympa quoi ».

Ces différentes illustrations permettent de percevoir que les parents sont en attente de lien social avec leurs pairs (ou inclusion sociale), pour « découvrir différentes façons de faire », passer « un moment convivial » avec d'autres parents. Charles Gardou (2012) insiste sur l'importance de la reconnaissance dans et par le lien social.

Trois parents expriment au cours des entretiens qu'ils viennent à la ludothèque pour observer leur enfant : pour repérer des jeux qui plaisent à leur enfant ou pour observer le comportement de leur enfant.

Deux parents viennent à la ludothèque pour observer leur enfant et repérer les jeux qui plaisent à leur enfant puis, parfois, de faire un achat éclairé.

> Héloïse
> « Et puis ça permet de **voir aussi les jeux qui lui plaisent**. Après parfois j'achète les jeux qu'elle a aimés à la ludothèque ».
>
> Valérie
> « L'idée de la ludothèque, je trouvais sympa l'idée de **prendre des jeux aussi à la maison, d'essayer avant d'acheter**, parce qu'après ça prend de la place ».

Une maman vient à la ludothèque pour observer son enfant dans un espace social, inconnu au départ.

> Brigitte
> « Ça me permet de **me rassurer aussi. Je vois comment il se comporte dans un nouvel endroit, avec des nouveaux jouets, avec des enfants qu'il ne connait pas**, donc c'est peut-être plus pour moi que pour lui ».

En première partie, j'ai montré que l'observation était au cœur de l'activité des EJE. L'analyse des entretiens auprès des parents met en évidence que la pratique d'observation fait partie du travail éducatif réalisé par les parents également.
Ici, observer son enfant permet à Brigitte de « se rassurer », cela fait partie de l'éprouvé, du vécu, de l'expérience affective des parents. On perçoit qu'observer son enfant à la ludothèque enrichit l'axe de l'expérience de la parentalité : « c'est peut-être plus pour moi que pour lui. » me dit Brigitte.

Au RPE, deux parents attendent de partager du temps avec leur enfant.

> Laurence
> « Pour moi, venir au RAM c'est pour **partager un moment**, avec une petite activité,… ». Puis, au sujet de son mari, elle dit : « Lui, **il vient c'est pour profiter de ses enfants. Voir d'autres jeux, voir comment ils évoluent avec d'autres enfants. Et il aime bien sentir qu'il y a un cadre au RAM. Il sait que s'il y a un débordement, il ne va pas se sentir débordé parce qu'il sait qu'il y a un soutien derrière.** Y'a Mylène, y'a Mme V, y'a les nounous, y'a d'autres adultes. Ça ça le rassure quand il vient ici ».
>
> Sylvia
> « Ben oui parce qu'on passe des petits moments avec les enfants et on les voit autrement qu'à la maison. Ils n'ont pas le même comportement à la maison…Que ici ou ailleurs. **C'est des moments de partage différents** en fait ».

A nouveau, en référence aux travaux d'Houzel (2010), on retrouve le besoin de « profiter de ses enfants », de « partager un moment » avec son enfant. Ces besoins sont en lien avec l'axe de l'expérience de la parentalité (l'éprouvé, le vécu intime, l'expérience affective et imaginaire). On perçoit ici à travers les propos des parents que le RPE facilite ces temps de partage par le cadre posé « il aime bien sentir qu'il y a un cadre au RAM », les adultes sont envisagés comme un soutien : « s'il y a un débordement, il ne va pas se sentir débordé parce qu'il sait qu'il y a un soutien derrière. Y'a Mylène, y'a Mme V, y'a les nounous, y'a d'autres adultes. ».

Les entretiens révèlent donc que la ludothèque et le RPE sont perçus par les parents comme des espaces où il est possible de partager du temps avec son enfant. Ces temps de partage sont perçus comme une richesse par les parents. Les adultes sont envisagés comme des soutiens, des modèles possibles d'exercer la parentalité. Ils permettent une reconnaissance dans et par le lien social.

En revanche, à la crèche, neuf parents (sur dix) envisagent la crèche, avant tout, comme un moyen de garde pour leur enfant. Leurs besoins sont diversifiés : certains parents mettent leur enfant à la crèche parce qu'ils travaillent (deux parents) ou qu'ils en recherchent un (un parent), d'autres parce qu'ils sont en formation (quatre parents) et d'autres encore pour avoir un moment de répit (deux parents).

> Celia
> « D'un autre côté **j'ai pas trop le choix non plus. Je travaille.** Mon conjoint s'il est appelé il faut que j'ai quelqu'un pour garder ma fille quoi. D'un côté j'ai pas vraiment le choix de la mettre à la crèche ».
>
> Emma
> « Et puis aussi pour **qu'on ait du temps pour nous.** Parce que bon, ce serait bien parfois d'avoir un après-midi où elle n'est pas là. **Où on peut faire autre chose** que juste s'occuper d'elle ». Elle ajoute : « **Pour moi en tant que maman, en tant que femme, ça représente une pause. Une bulle d'oxygène** où on peut faire autre chose que d'être juste avec la petite. Ce qui est quand même plutôt bien. Et pour elle, comme je vous ai dit, **une bulle d'épanouissement** ».
>
> Mike
> « Et en fait le but pour nous **c'était pour pouvoir refaire une recherche d'emploi** en fait. Et d'ailleurs **ça m'a permis de trouver un travail**. Ouais ».
>
> Sandrine
> « Ben **c'était pour faire ma formation** ». Elle ajoute : « Si elle va pas à la crèche je ne peux pas passer des entretiens. Alors que là, admettons j'ai un entretien, je peux appeler la crèche et demander si je peux la mettre au matin. S'il y a de la place, ils me disent oui. La plupart du temps, ils me disent tout le temps oui. La crèche c'est un moyen de garde. »

Dans leurs discours on peut donc clairement percevoir que la crèche correspond à différents besoins des parents : s'insérer dans la société par le biais du travail ou d'une formation (pour six parents) ou avoir des moments de répit (pour deux parents, ils ont tous les deux un travail). Contrairement aux parents qui fréquentent la ludothèque ou le RPE, ils ne sont pas en attente de partager des moments avec leur enfant ou avec d'autres parents à la crèche.

L'offre d'accueil diversifiée concernant la petite enfance en France peut permettre de répondre à des besoins différents des parents et des enfants, ils peuvent être des espaces de transition.

2.4.Les lieux d'accueil de la petite enfance, un lieu de transition

Dix parents sur les trente interrogés envisagent le lieu d'accueil de la petite enfance comme un lieu de transition (quatre parents de la ludothèque, deux parents du RPE et quatre parents de la crèche l'expriment) entre leur instance familiale et une autre instance éducative.

A la ludothèque, quatre parents envisagent la ludothèque comme un lieu de transition : vers l'espace scolaire ou complémentaire à l'espace familial.
Deux parents viennent à la ludothèque parce qu'ils pensent que cela peut faciliter, par la suite, l'entrée à l'école de leur enfant.

> Brigitte
> « C'est vrai que quand je suis venue à la ludothèque, j'avais pensé à ça aussi : **venir à la ludothèque avant d'aller à l'école, je me suis dit que ça pouvait être un plus** quoi ». Elle ajoute : « Un nouvel environnement où je suis là, mais… Je suis là mais … Mais je ne suis pas toujours à côté de lui… Je le laisse jouer tout seul. Au parc, on est toujours à côté mais là, on est dans **un espace où il peut évoluer librement**. Il est plus libre ».
>
> Odélie
> « Ben déjà, qu'elle apprenne à partager, tout ça. Parce que moi, on m'a dit, **ça peut l'aider aussi pour aller à l'école** ».

On perçoit à travers ces exemples que les parents perçoivent l'école comme une étape dans le parcours de leur enfant. Pour aller à l'école, Brigitte et Odélie souhaitent que leur enfant sache « jouer tout seul », « partager ». Il y aurait donc des compétences sociales à acquérir avant de pouvoir fréquenter l'école. La ludothèque faciliterait ces apprentissages. L'espace ludothèque serait comme un entre-deux qui permettrait à l'enfant de développer des compétences qui facilitent son entrée à l'école, nouvel espace social. Selon Laurence Thououde (2016, p. 74) : « l'entre deux n'est pas seulement associé à l'idée d'un passage difficile ou risqué. Il peut aussi être perçu positivement comme une approche favorisant la rencontre de l'altérité ».

Deux parents viennent à la ludothèque pour fréquenter un espace social, hors du domicile familial.

> Héloïse
> « Et puis ça permet de… Sur la journée, **donner un rythme** aussi. Ben le matin, le mercredi matin, on fait une activité, on rentre, l'après-midi on reste plus tranquille. On part sortir aussi éventuellement mais ça rythme. Parce que à la maison c'est un peu tout le temps pareil donc… C'est bien ici ».

Perrine
« Et puis **c'est hors de la maison**. Parce que passer une journée complète à la maison c'est pas forcément drôle. Là, c'est bien. **Ça permet de … De sortir** ».

A nouveau, ces deux exemples montrent que la ludothèque est envisagée comme un lieu de transition, qui permet de « sortir », de « rythmer » une journée avec un jeune enfant. On perçoit qu'Héloïse et Perrine sont en attente d'ouverture sociale en venant à la ludothèque.
Ces éléments confirment l'idée développée en première partie selon laquelle les lieux d'accueil de la petite enfance peuvent être considérés comme des lieux de transition où sont posées les bases de la socialisation : entre un espace « privé » ou « intime », la famille, et un espace public, le lieu d'accueil de la petite enfance.

Deux parents attendent que le RPE prépare leur enfant à l'école.

Damien
« J'veux dire après à la limite, là en septembre **elle va aller à l'école, je pense qu'elle sera plus habituée avec d'autres enfants** que si elle rencontre que un ou deux enfants par jour, ou peut-être voir même pas quoi ». Je lui demande s'il pense que venir au RPE peut l'aider ç s'intégrer à l'école, il répond : « Je pense, oui je pense oui, j'aime bien tout ce truc, cette atmosphère, donc oui je pense, j'espère euh… ».

Stéphanie
« Ne pas être trop protégé dans un même cocon, voir tout le temps les mêmes. **Ça les prépare bien je pense à l'école**. Le fait d'être avec d'autres enfants, d'autres adultes ».

On perçoit ici l'attente éducative des parents en direction du RPE, qu'ils envisagent comme une préparation à l'entrée à l'école, essentiellement concernant les compétences sociales « elle sera plus habituée avec d'autres enfants », me dit Damien, « le fait d'être avec d'autres enfants, d'autres adultes », explique Stéphanie.

Quatre parents de la crèche pensent qu'en mettant leur enfant à la crèche, cela le « préparera » mieux à l'école. Deux idées sont repérables :
-Les parents pensent qu'une première socialisation à la crèche les aidera à se sentir à l'aise dans un autre espace collectif : l'école.
-Ils conçoivent également que les apprentissages réalisés à la crèche permettront à leur enfant de se préparer aux apprentissages réalisés à l'école.

Bryan
« Et puis après **au moins à l'école, il sera tranquille** ». Au sujet de la crèche, il ajoute : « pour moi c'est comme l'école. C'est comme l'école maternelle. **Ça va lui permettre**

de se débrouiller quand il sera à l'école. Et puis… **Il saura peut-être plus de choses que les autres enfants** déjà ».

Sandrine
« Ben ça les apprenne déjà pour euh… Plus tard… Pour les maternelles et tout ça je pense. Ça les avance un petit peu ». Elle ajoute : « Je pense que c'est aussi pour **qu'ils se préparent pour quand ils vont rentrer dans les maternelles.** Pour pas qu'ils arrivent et qu'ils se disent « où je suis ? » Ils ont déjà un aperçu d'être avec des autres enfants de leur âge et tout ça ». Et complète : « je pense. **Là elle est à l'aise avec les autres enfants** ».

De plus, deux parents mettent en avant l'idée que la crèche est synonyme d'une première séparation parent-enfant. Ils mettent en évidence que cette première séparation est une étape pour l'enfant comme pour le parent.

Anissa
« C'est différent, ça ne va pas être une maman hein ! ça c'est sûr, c'est pas pareil. Et le fait aussi **que l'enfant se détache un peu de sa maman** ».

Cédric
« Après c'est plus… euh… là je le vois vis-à-vis d'**Emma qui a du mal à lâcher la petite.** Donc, pour elle, c'est aussi un lieu qui lui permet de se retrouver en tant que femme et pas que maman ».

On perçoit ici à travers les propos des parents que la crèche apparaît comme un espace de transition entre une vie de famille qui démarre avec un lien parent-enfant important et une vie de famille qui évolue, où « l'enfant se détache un peu de sa maman », qui permet de « se retrouver en tant que femme ».

En conclusion, concernant les attentes des parents, on repère donc une attente unanime des parents concernant la socialisation de leur enfant. L'éducation apparaît également être une attente importante (17 parents sur 30 l'expriment) :

- Le jeu est plébiscité pour sa frivolité et la liberté qu'il permet ou pour les possibilités d'apprentissages dont le jeu (ou le activités ludiques) est vecteur.
- Les activités qui favorisent des apprentissages sociaux, intellectuels, moteurs et/ou liés au *care* sont également une attente des parents.

Ces différents éléments m'amènent à affirmer que les lieux d'accueil de la petite enfance sont envisagés par les parents comme des lieux de transition entre l'instance familiale et la société, des espaces éducatifs, favorables au développement de l'enfant.

D’après les entretiens, un tiers des parents envisagent les lieux d’accueil de la petite enfance comme un *entre-deux* (Thouroude, 2016) :

- qui se situe entre la famille et l’école.
- qui apporte une éducation complémentaire à l’éducation parentale.

Un espace, entre l’instance familiale et l’école, qui permettrait à l’enfant de développer des compétences sociales et intellectuelles qui facilitent son entrée à l’école, nouvel espace social. D’après Daniel Sibony (1991, p.13) : « C’est l’espace d’entre deux qui s’impose comme lieu d’accueil des différences qui se rejouent ». Effectivement, l’idée d’une éducation différente est perceptible dans les propos des parents.

Laurence Thouroude (2016, p.75) écrit : «je conçois l’entre deux en éducation comme une posture orientée vers les points communs et les points de rencontre entre les acteurs du système éducatif », elle ajoute : « L’entre deux est un espace de rencontre au sens plein du terme ».

Dans cet espace, il peut y avoir des points de rencontre, des points de rupture, des négociations. C’est ce que je propose d’analyser maintenant.

3. Points de rencontre, points de rupture entre l’instance éducative parentale et les lieux d’accueil de la petite enfance.

Bernard Charlot (1987) propose de comprendre le « système éducatif » comme regroupant l’ensemble des instances qui, dans un contexte socio-historique donné, développe une action à visée éducative : l’école, la famille, les associations sportives ou culturelles, … L’éducation inclusive tend vers une nouvelle forme éducative : les entretiens révèlent des points de rencontre et de rupture entre l’instance éducative parentale et d’autres instances éducatives (la ludothèque, la crèche, l’école, les assistant(e)s maternel(le)s, …)

Entre les instances éducatives, peuvent exister des points de rencontre et/ou des points de rupture. Je vous propose d’analyser, dans un premier temps, les points de rencontre entre les parents et les lieux d’accueil de la petite enfance.

3.1. Des points de rencontre entre les lieux d'accueil de la petite enfance et les parents

Trois domaines sont sources de point de rencontre ou point de rupture d'après Laurence Thouroude (2016, p.76) : les objectifs éducatifs, l'évaluation des progrès, l'accompagnement et le suivi éducatif. Elle ajoute (2016, p. 78) : « Les processus inclusifs s'élaborent dans l'entre-deux de la rencontre parents-professionnels, qui se reconnaissent mutuellement comme des partenaires à part entière de l'éducation. ».

Les points de rencontre seraient donc révélateurs que le processus inclusif est en cours. A l'inverse, les points de rupture viendraient pointer que des exclusions sont à l'œuvre. C'est à travers ce cadre théorique que j'analyse les entretiens réalisés avec les parents qui fréquentent les trois lieux d'accueil de la petite enfance de la recherche collaborative : la ludothèque, le RPE et la crèche.

Pour rédiger cette partie, j'ai croisé les propos des parents avec les écrits professionnels qui cadrent le travail des professionnels : le projet éducatif[176] de la ludothèque, daté de 2015, le projet de fonctionnement[177] du RPE, daté de 2017 et le projet d'établissement[178] de la crèche, daté de 2016.

Au cours des entretiens, tous les parents verbalisent des points de rencontre entre leur instance éducative et celle du lieu d'accueil de la petite enfance fréquenté. C'est donc un résultat significatif à prendre en considération. Un processus inclusif semble en cours.

3.1.1. Les objectifs éducatifs qui constituent des points de rencontre : Favoriser le lien social et la liberté d'action.

[176]Le projet éducatif un terme utilisé dans les lieux d'accueil des enfants. Il définit les axes et orientations voulues par la structure à sa création. L'ensemble des professionnels y travaillant y adhèrent et le mettent en œuvre par le biais de leurs projets pédagogiques. Le projet éducatif donne les axes, et le projet pédagogique les moyens d'y parvenir.

[177] Le projet de fonctionnement est le fil conducteur de l'action du RPE de 2017 à 2020. Le projet, rédigé par les éducatrices, est validé par le conseil d'administration de la Caisse d'Allocations Familiales.

[178] Le projet d'établissement ou de service est un document écrit. Son objectif est d'organiser, de faire évoluer et de rationaliser les pratiques et le fonctionnement de la structure ; de communiquer sur les missions et les moyens de les réaliser ; de s'assurer que l'équipe de direction, le personnel de la structure, le gestionnaire et les parents ont bien chacun une place et des missions définies dans le fonctionnement quotidien de la structure ; de favoriser l'implication des personnels, parents, gestionnaire, CAF, service de PMI.

→Favoriser le lien social : un objectif formel pour les lieux d'accueil de la petite enfance, plébiscité par les parents.

L'objectif de « favoriser le lien social » est mis en évidence dans les écrits professionnels et se retrouve dans les propos de vingt parents interrogés. Cette récurrence indique l'importance de cet objectif comme un point de rencontre important pour les parents et les professionnels.

De manière plus précise, six parents de la ludothèque expriment l'importance du lien social au sein de la ludothèque, neuf parents du RPE mettent en évidence la convivialité du lieu, propice au lien social et cinq parents de la crèche valorisent le lien social, favorisé à la crèche. Commençons par analyser en quoi « favoriser le lien social » constitue un point de rencontre entre les parents et la ludothèque.

Dans le projet éducatif de la ludothèque (2015, p.9) il est écrit :

> « La volonté sera de donner accès à un lieu dédié aux jeux et jouets aux familles. Ce qui permettra de **partager un moment convivial entre parents et enfants (créer du lien), entre enfants (socialisation), entre parents (soutien à la parentalité) et entre professionnels (conseils, accompagnements).** »
> Puis, « La ludothèque sera un **lieu de rencontres, d'échanges socioculturels et intergénérationnels, ouvert aux différences afin d'encourager l'intégration** et la reconnaissance de l'autre. Elle pourra permettre de **créer ou resserrer les liens** entre les individus. **La ludothèque accueillera tous les publics** » (2015, p.11).

Le lien social, favorisé à la ludothèque est mis en évidence comme un point de rencontre par six parents. Dans leurs propos les parents mettent en valeur que la place de l'enfant est pensée tout autant que la place du parent, dans un esprit de convivialité. Une maman évoque l'idée d'une « communauté éducative ».

> Odélie
> « Je me sens bien moi quand je viens ici. C'est un endroit agréable. J'aime bien ». Et ajoute : « Et puis j'aime bien aussi c'est qu'**on peut parler avec d'autres**. J'aime bien c'est la mamie du petit Yohan. J'aime bien, je parle assez souvent avec. Les autres, je ne sais pas, je ne connais pas trop. Avec la mamie de Yohan, **on se voit tous les mercredis** ».

> Suzie
> « Je sais que **si je m'absente** deux secondes pour aller aux toilettes et bien **les parents vont garder un œil attentif**, que **S ou Caroline sont toujours là, donc quoiqu'il se passe**, **y'aura toujours quelqu'un pour chapeauter**. Y'a **les enfants qui jouent ensemble donc ça permet une émulsion. Ça fait vraiment une communauté autour des enfants.** Avec des valeurs, on essaie de trouver des valeurs qui nous correspondent pour s'y retrouver mais je sais que ça va être euh… Un partenariat quoi. C'est un « partage du bâton ». **On fait ensemble autour des enfants**. Oui c'est ça. Et ça, ça fait

du bien ». Elle ajoute : « Il y a aussi **qu'elles pensent aux enfants et elles réfléchissent aussi à la place du parent** dans cette histoire-là donc c'est ça qui est bien. C'est bienveillant globalement quoi. C'est pas pour l'un ou pour l'autre. C'est vraiment pour tout le monde. Pour les adultes y'a le petit café du début pour ceux qui veulent, le petit thé, le petit… Voilà et puis elles ont une gentillesse qui… Qui fait du bien quoi. Qui est agréable ».

Valérie
« **Il y a une copine que je retrouve régulièrement avec son petit garçon**. Donc elle le sait quand on va à la ludothèque, elle veut voir Martin et Brigitte absolument. **Y'a aussi d'autres enfants qu'on rencontre aussi, qu'on n'a jamais vu et d'autres parents**. Et elle est très curieuse. Elle va voir qui c'est et puis elle vient me voir et puis elle me dit « maman comment il s'appelle ? ». Donc je lui dis : « vas lui demander », donc c'est déjà une autre étape. (Elle rit). Donc je vais l'accompagner pour aller voir l'autre enfant. On va lui demander son prénom. Donc, **on fait les présentations et puis, après, ils s'amusent à jouer ensemble** ». Et ajoute concernant la place de son compagnon : « Il est resté de bon cœur et donc du coup il a pu se rendre compte un petit peu… Et puis lui c'est un grand bavard donc il a discuté avec Caroline (elle rit) pendant tout le temps où on était là. Et puis du coup c'est rigolo parce que ça lui a tellement plu qu'il s'est mis à en parler un petit peu à ses potes autour de lui qui ont des enfants. En leur disant « va à la ludothèque, tu vas voir c'est bien, en plus tu peux emprunter », donc il a fait la pub ». Valérie complète : « Elle avait **créé un lien avec un enfant** qui commençait à marcher. Et en fait, **elle est restée toute l'heure et demie avec cet enfant alors du coup j'ai discuté avec la maman** même parce que elle aussi était très étonnée et… Du **coup ça crée des liens aussi entre parents**. Ça c'est top parce que … Ben **c'est des gens qu'on croiserait pas à l'extérieur.** On commence par discuter de la ludothèque et puis après ça dévie sur d'autres sujet… ». Et ajoute : « Là, pendant une heure et demie mais vraiment hein, elle cadrait son périmètre de où il doit marcher. Elle faisait attention, elle lui ramenait des jouets. Alors l'enfant a vite compris parce qu'après il lui montrait du doigt ce qu'il voulait et puis elle venait commenter « maman regarde, il marche, il fait du quatre pattes, il veut sauter, … » 'Fin elle me racontait sa vie. Et là, je me suis dit : **« elle s'ouvre » et puis elle le connait pas mais c'est comme si il y avait déjà un lien. Ils rigolaient ensemble. Pourtant il y avait quand même un écart d'âge**. Je pense qu'il y avait plus d'un an d'écart hein ! Mais **ils se marraient ensemble, ils se comprenaient.** Elle venait me voir et elle me disait : « tu crois que je peux lui faire un bisou ? » Alors je lui dis : « demande à sa maman. » Alors la maman elle dit : « oui tu peux s'il en a envie », alors je lui dis : « tu demandes s'il en a envie » même s'il ne parlait pas, elle lui demande : « je peux te faire un bisou ? » et puis lui il disait rien alors elle lui faisait un bisou ». Enfin, quand je lui demande quelle serait l'image qui représente la ludothèque, elle me dit : « ce serait une parenthèse, une bulle d'air… (silence) une bulle d'air où on peut **échanger avec d'autres parents** mais euh… C'est pas nos amis. Donc il n'y a pas cette histoire d'éducation qui rentre en conflit…. **On s'écoute, on est tous là pour nos enfants. On est tous dans le même lieu, ça ne nous appartient pas. On n'a pas nos routines de « à la maison » dans ce lieu donc on a l'impression que tout est possible** ». Et ajoute : « Que ça peut changer. Donc oui, une bulle d'air où on est avec les parents et puis on voit **les enfants jouer entre eux**. Nous on est dans un coin, on discute. Finalement on est sur le gros pouf (elle rit), il est génial ce pouf. On s'étale dedans, on discute et puis les enfants jouent entre eux. Et puis de temps en temps ils viennent nous voir quand ils veulent des histoires. Donc c'est ça. Et puis une fois on a embringué une maman dans une lecture d'histoire et puis l'histoire

> on l'a détournée… Han ! On a ri, on a ri ! Et puis on l'a détournée en second degré mais les enfants ne comprenaient pas. Mais nous on rigolait ! On était avec Brigitte et puis l'autre maman et on ne la connaissait pas mais voilà, **on s'est retrouvées à rigoler toutes les trois.** On ne l'a vu qu'une fois mais c'était bien rigolo ! C'était sympa ».

Ainsi, les points de rencontre entre le projet de la ludothèque et les propos des parents sont repérables :

-Dans des propos comme « on s'est retrouvées à rigoler toutes les trois », « ça crée des liens aussi entre parents. Ça c'est top parce que … Ben c'est des gens qu'on croiserait pas à l'extérieur » montrent que la ludothèque répond à son objectif de « permettre un moment convivial entre parents et enfants ».

-Quand les parents disent : « « elle s'ouvre » et puis « elle le connait pas mais c'est comme si il y avait déjà un lien. Ils rigolaient ensemble » ou « y'a les enfants qui jouent ensemble donc ça permet une émulsion », on peut percevoir que l'objectif de « partager un moment convivial entre enfants (socialisation) » est atteint.

- A travers les expressions comme « qu'on peut parler avec d'autres. J'aime bien », « Je sais que si je m'absente deux secondes pour aller aux toilettes et bien les parents vont garder un œil attentif », on repère que l'objectif de « partager un moment convivial entre parents (soutien à la parentalité) » a abouti.

- Dans les discours des parents, on repère des phrases comme : « S ou Caroline sont toujours là, donc quoiqu'il se passe, y'aura toujours quelqu'un pour chapeauter » ou « elles réfléchissent aussi à la place du parent » qui montrent que l'objectif de partager un moment convivial avec les professionnels (conseils, accompagnements) est atteint.

-La place des rites ou routines, différents de ce que l'enfant peut rencontrer au sein de l'instance parentale, est également pointé par les parents comme un éveil social : « On est tous dans le même lieu, ça ne nous appartient pas. On n'a pas nos routines de « à la maison » dans ce lieu donc on a l'impression que tout est possible ». Philippe Tremblay (2020, p. 41) souligne que l'engagement dans des routines est un aspect de la participation, nécessaire à l'éducation inclusive.

Ainsi, l'objectif, plus global, de « favoriser le lien social » constitue un point de rencontre entre les parents et la ludothèque. Intéressons-nous maintenant à ce qu'il en est pour le RPE.

Au sein du RPE, pour neuf parents, la convivialité semble également être un point de rencontre.

> Par exemple, quand je demande à Laurence quelle image lui évoque le RPE, elle répond : « Je nous vois, autour d'une table en train de faire une activité tous souriants. **C'est le partage, c'est le groupe, la famille, la relation**. Le moment de plaisir de

> l'activité. **C'est vraiment un moment convivial**, ludique. » Je lui demande qui est autour de la table, elle répond : **Tout le monde ! Essentiellement nos enfants, c'est notre priorité. C'est le cocon.** A la maison y'a le quotidien. Au RAM c'est vraiment un moment privilégié ».

L'ambiance du lieu, le côté « familial » est apprécié par les parents. La relation avec les éducatrices et avec les assistant(e)s maternel(le)s est mise en évidence comme constituant un groupe d'appartenance.

> Emmy
> « Je dirai **convivial. C'est convivial ici je trouve** ». Elle ajoute : « les enfants, **les rires des enfants, les enfants qui s'amusent, tout le monde qui discute. Enfin je veux dire c'est… limite une petite famille** ». Et complète : « il y a une bonne entente, j'ai jamais vu quelqu'un avoir une parole plus haute que l'autre ici. **C'est vraiment une ambiance… conviviale** ».
>
> Tom
> « On essaie au maximum de venir au RAM oui. **Je viens d'en parler avec l'éducatrice, qu'on connait depuis 2012. En fait ce que j'apprécie ici c'est l'esprit très familial, leur dynamique**, leurs activités, … ». Il ajoute : « Quelque chose de familial. Euh… abordable ». Et complète : « quand j'observe quand je suis ici, j'observe que **les enfants rigolent, les enfants jouent**, je ne vois personne de malheureux, de sanctionné, de… Donc c'est un moment de bonheur je pense pour les enfants. Aussi bien les miens que pour ceux des autres nounous. C'est vraiment… Je n'ai aucune image négative du RAM. (Il insiste sur chaque mot). Je n'ai rien qui vient de négatif. Et ouais, c'est ça **c'est très familial et ça correspond à ce que j'attendais. C'est exactement ce que je voulais.** »

Ainsi, dans les propos des parents, les mots « convivial », « familial » ressortent particulièrement. On perçoit que les parents se sentent accueillis au sein du RPE. Dans le projet de fonctionnement, le mot « accueil » revient quatorze fois. Par exemple, il écrit :

> « **Accueillir** en animations collectives **les assistants maternels avec les enfants, et leurs parents**. » (2017, p. 44)
> Dans les grandes lignes de la politique enfance et jeunesse sur le territoire, pour le volet petite enfance, il est rappelé qu'il est recherché la « mise en avant de la qualité et de la cohérence dans les modalités d'accueil. » (2017, p.8) et « **Plus de 30% de l'activité des EJE est consacré à l'accueil** (physique ou téléphonique) » (2017, p. 35).

L'accueil constitue donc une part importante de l'activité des EJE et semble permettre au RPE de favoriser le lien social entre les enfants et les adultes, au point que le lieu soit perçu comme « une petite famille », « un cocon », un endroit « convivial ». Philippe Tremblay (2020) indique que le climat de classe (Mitchell, 2008) est considéré comme efficace par la recherche en éducation. Ici, le « climat du RPE » semble favoriser le lien social entre les enfants et les adultes. De plus, cinq parents mettent en évidence qu'ils apprécient que le RPE ait favorisé la socialisation de leur enfant. Deux parents indiquent également que cela est aidant pour l'entrée de leur enfant à l'école.

Emmy
« Et puis après je l'ai vu hein, **dès le début qu'il a été au RAM ça l'a épanoui**. **Le fait d'être avec d'autres enfants, s'exprimer avec d'autres enfants**, c'est vrai que **ça l'a quand même fait grandir** ». Elle ajoute : « c'est le fait que Quentin puisse **jouer, avec d'autres enfants. Qu'il s'amuse.** Qu'il passe du bon temps en fait ».

Sylvia
« J'aime bien parce que **ça les apprend à être en contact avec d'autres enfants**. C'est vrai que **pour** après **arriver à l'école, c'est un peu moins compliqué, je trouve pour ceux qui connaissent le RAM**, par rapport à ceux qui sont restés dans le cocon à la maison. **La socialisation elle se fait un peu plus facilement** ». Elle ajoute : « je le vois bien avec Eve, elle évolue bien, **elle est ouverte** et elle n'est pas renfermée sur elle-même ». Et complète : « **je pense que ça aide beaucoup. A l'école ça s'est bien passé avec Eve à la rentrée, j'ai pas eu de soucis, mais je pense que ça joue beaucoup d'être dans des structures comme ça** que de les faire garder par papy et mamy, ou une nounou qui ne fait pas d'activités extérieures ».

Dans le projet de fonctionnement la socialisation n'apparaît pas en tant que tel. En revanche, la collectivité est mentionnée trois fois. Par exemple, il est écrit :

> « **Préparer l'enfant aux règles de la vie en collectivité et en société** » (2017, p.8). D'autre part, les « **temps collectifs** d'animation » occupent plus de **20% de l'activité des EJE**.

On peut percevoir la visée socialisatrice du RPE, effectuée à travers le travail éducatif mené par les EJE.

En croisant ces données, il semble donc que l'objectif de « favoriser le lien social » au sein du RPE rencontre les attentes et/ou besoins des familles. Examinons maintenant ce qu'il en est pour la crèche.

Cinq parents de la crèche mettent en valeur le lien social, la socialisation qui se développe entre les enfants comme un point de rencontre avec la crèche, notamment lors de « temps forts » comme les anniversaires. Comme nous l'avons vu précédemment, la socialisation est une attente pour tous les parents de la crèche.

Mike
« Je sais très bien qu'elle … Qu'**elle s'ouvre**. Qu'elle… Qu'**elle s'amuse**. Au lieu d'être enfermée dans un endroit où il n'y a pas lieu d'être ». Il ajoute : « Déjà, à la crèche elle s'ennuie moins, déjà. Parce que là **elle est avec des copains, copines**. A la maison elle est toute seule. »

Sandrine
« L'anniversaire de la petite. **Je lui ai fait faire son anniversaire pour ses deux ans ici** et chez moi. Et ils m'ont dit que ça s'est très très bien passé et tout ça. Et puis **j'ai eu**

des photos souvenirs. Et puis, **elle était contente**. J'ai donné le gâteau tout ça et puis **ils ont fait avec les autres petits**. Et puis, **j'ai des photos d'elle avec les autres enfants** ».

A travers les propos comme « elle s'ouvre », « elle s'amuse », « elle est avec des copains, des copines », « je lui ai fait faire son anniversaire ici, avec d'autres enfants » on voit que la socialisation de l'enfant est importante pour les parents de la crèche.

Dans le projet d'établissement, la socialisation est citée neuf fois. Il est particulièrement relié au poste d'éducatrice de jeunes enfants et d'auxiliaire de puériculture, la socialisation est présentée comme une de leurs missions, on peut lire :

> « **Faciliter la séparation, l'autonomie, la socialisation** » (2016, P.9).
> La socialisation est définie de la manière suivante dans le texte : « Dès sa naissance, **l'enfant est un être social**, capable d'établir une communication avec l'adulte. C'est **à travers la relation à l'autre que la socialisation de l'enfant va pouvoir se mettre en place**. **La présence de l'adulte comme stimulant** dans le désir de communiquer, d'échanger de l'enfant est donc primordiale. Nous privilégions les situations de contact et d'échange entre enfant afin que chacun puisse apprendre à se situer au sein du groupe. ». (2016, p.12)

Ainsi la socialisation semble constituer un point de rencontre entre les parents et la crèche.

Trois parents valorisent également les temps de partage enfants-parents ou entre parents mis en place à la crèche ou avec des partenaires (la bibliothèque est citée en exemple).

> Sandra
> « Ben la bibliothèque là. Je sais qu'un coup j'ai déjà été. Après j'ai déjà été euh… (silence) **C'était avec un groupe de mamans**. Puis euh… Puis… L'autre dame elle lisait les comptines tout ça. Ça s'est bien passé ». Elle ajoute : « **C'était bien ça** » ».
>
> Sandrine
> A propos d'**ateliers de langage des signes**, Sandrine dit : « Et puis une fois **y'avait une réunion.** Et ils ont fait voir comment c'est organisé. Et puis **j'avais bien aimé. Donc j'ai continué**. ». Puis, à propos de temps festifs, elle dit : « Euh **à paques on pouvait venir** mais moi j'étais dans le sud. C'est le papa qui est venu du coup**. A noël, ils ont fait, avec le père noël** et tout ça, ils ont fait des photos ».

Dans le projet d'établissement, les temps de partage entre parents et enfants sont également valorisés. Le terme « ateliers parents-enfants » apparaît six fois.

> Par exemple, il est écrit (2016, p. 22) : « Des temps d'animations d'ateliers parents/enfants seront réalisés en fonction des besoins observés. **L'implication des parents** est stratégique dans le projet éducatif » ou encore « Nous organisons régulièrement des **ateliers parents/enfants** autour d'une animation afin de **permettre aux parents d'être acteurs au sein de l'établissement** ».

Ainsi, les temps de partage entre parents et enfants mis en place au sein de la crèche semblent être un point de rencontre entre parents et professionnelles. Le lien établi entre les propos des parents et le projet d'établissement de la crèche semble indiquer que la crèche est un espace qui permet aux enfants de se socialiser, de s'ouvrir aux autres et aux parents d'établir des liens entre eux. Autour de l'objectif global de « favoriser le lien social » parents et professionnelles se rencontrent la crèche.

Ainsi cette analyse me permet d'affirmer que l'objectif éducatif qui consiste à « favoriser le lien social » est un point de rencontre important entre les parents et les lieux d'accueil de la petite enfance. Il révèle que le processus inclusif est en cours. Un deuxième objectif semble constituer un point de rencontre : favoriser la liberté d'action de l'enfant.

→Favoriser la liberté d'action : un objectif des lieux d'accueil de la petite enfance apprécié par les parents des classes moyennes et aisées

Neuf parents mettent en évidence la liberté d'action comme un point de rencontre entre les professionnelles et les parents (cinq parents de la ludothèque et quatre parents de la crèche). Ce point de rencontre est donc nettement moins significatif que le premier. L'analyse qui suit montre qu'il existe bel et bien mais qu'il ne concerne pas tous les parents.

Dans le projet éducatif de la structure, il est écrit (2015, p. 10) : « En ludothèque, la liberté se situe à divers niveaux comme par exemple : liberté d'adhésion, liberté de fréquentation, liberté de jouer ou de ne pas jouer, liberté de mettre à distance les tâches et les soucis du quotidien dans un cadre propice ». Lors des entretiens, cinq parents mettent en avant qu'ils apprécient la liberté d'action laissée à l'enfant à la ludothèque.

> Perrine
> « Ils sont assez **libres** en fait. Enfin par exemple on vient pour une activité mais s'ils en ont marre, **ils vont jouer librement** en fait. Et c'est un peu ça aussi à la maison. C'est-à-dire que **je ne vais pas lui imposer de rester sur un jeu indéfiniment**. Si elle en a marre, on va voir ailleurs ».
>
> Suzie
> « Et l'espace est assez grand pour les laisser partir et pas les obliger à rester à côté. Donc ça là-dessus, c'est vachement bien pensé parce que… ça marche quoi ! ». Elle complète « **Il y a une souplesse qui permet de s'adapter**. C'est sur le moment. Parce que dès fois on peut se dire « telle activité, il va adorer ! » Et puis en fait on arrive, pas bien luné ou pas envie ou machin et il voit un jeu de l'autre côté, il peut y aller et au final ça se passe très très bien quoi. C'est toujours un moment de qualité ». Puis ajoute : « ce n'était

> pas encadré particulièrement, **c'était plutôt libre**, ils faisaient comme ils voulaient et c'était bien. Y'avait pas besoin de les gérer, ils s'entre-géraient ».

A travers les propos des parents, il semble qu'on puisse percevoir une certaine cohérence entre les pratiques des parents et celles des professionnelles concernant la liberté d'action de l'enfant. Par exemple, Perrine dit : « ils vont jouer librement en fait. Et c'est un peu ça aussi à la maison ». Pour éduquer les jeunes enfants, cette activité libre et spontanée semble un être un point de rencontre entre parents et EJE. Jean Jacques Rousseau (1712-1778) a montré depuis longtemps que la libre expérimentation de l'enfant était à valoriser dans un système éducatif. L'éducation nouvelle considère le jeune enfant comme un être essentiellement actif.

A la crèche, quatre parents valorisent l'espace qui permet l'autonomie de l'enfant, cela apparaît comme un point de rencontre entre parents et professionnelles. L'espace est apprécié pour sa taille (les parents mettent en valeur que l'espace est grand et que cela permet à l'enfant une liberté de mouvement), sa propreté mais aussi son aménagement, avec des « repères », favorisant l'évolution libre de l'enfant qui peut « bouger ». L'espace est aussi qualifié d' « agréable », de « coloré », avec une diversité de jouets.

> Emma
> « Le petit coin réservé aux bébés est plutôt chouette. Le petit coin est vachement plus… 'Fin c'est tout coloré, y'a pleins de petits jouets dedans j'ai trouvé ça plutôt sympa. En plus, comme ça, **ils sont à l'abri des grands qui gambadent**, et qui tombent ». Elle ajoute : « puis là **y'a vraiment de l'espace** pour elle **pour qu'elle puisse bouger** quand elle est sur le tapis d'éveil, qui est le même que nous. C'est ça qui est bien. Ça lui fait un repère ».

Le terme « espace » est cité six fois dans le projet d'établissement. Il est relié au poste d'EJE (2016, p.9), il est écrit « Etablir une relation sécurisante -Aménager l'espace et le temps pour agir en sécurité ».

Dans le projet, l'espace est conçu comme un levier pour l'autonomie de l'enfant (2016, p. 22) : « Favoriser l'autonomie, c'est permettre de découvrir, d'explorer, d'exploiter ses capacités. C'est donc, pour l'enfant qui commence à se déplacer, lui donner un espace vital adapté à ses déplacements, pour celui qui commence à se mettre debout, lui proposer des situations lui permettant d'exercer cette nouvelle acquisition. C'est disposer d'un matériel pédagogique stimulant et souvent renouvelé. L'enfant doit être mis en situation sécurisante et adaptée à ses capacités (portemanteaux, lavabos à sa taille) ».

On retrouve donc des points communs entre le discours des parents et le projet d'établissement de la structure : l'espace « crèche », support de développement moteur, avec une diversité de

jouets. A nouveau, on retrouve la liberté d'action de l'enfant comme point de rencontre entre parents et professionnelles. Cette liberté d'action ou autonomie motrice est ici favorisée par l'aménagement de l'espace.

Même si l'objectif de « favoriser la liberté d'action » est un point de rencontre entre neuf parents, la ludothèque et la crèche, force est de constater que seuls neuf parents sur trente ont mentionné ce point de rencontre.
Si je m'intéresse aux caractéristiques des parents qui ont mis en évidence cet objectif (favoriser la liberté d'action), je m'aperçois qu'il s'agit uniquement des parents qui appartiennent aux classes moyennes et aisées. Aucun parent des classes populaires ou pauvres ne mentionne cet objectif.
De plus, les parents qui mentionnent cet objectif ont tous un métier assez proche des professionnels de la petite enfance : j'ai repéré des métiers du travail social, du secteur paramédical ou de l'éducation nationale. Si je reprends les exemples utilisés dans les témoignages ci-dessus : Suzie et psychomotricienne, Emma est professeur de SVT, Perrine est professeur des écoles.
Comme on l'a vu, les points de rencontre témoignent qu'un processus inclusif est en cours. Cette analyse semble pointer que le processus inclusif existe, mais il semble être à deux vitesse : Sur le plan des caractéristiques socio-économiques, plus les instances éducatives sont proches plus le processus inclusif est à l'œuvre ; plus les instances éducatives sont éloignées moins le processus inclusif est effectif. Pour que le processus inclusif soit plus égalitaire, un travail semble encore à effectuer pour inclure tous les parents.

Le processus inclusif est en cours, cela est perceptible à travers les indicateurs suivants :

- Favoriser le lien social est un point de rencontre entre les parents et les lieux d'accueil de la petite enfance.
- Favoriser la liberté d'action est un point de rencontre entre les parents des classes moyennes et aisées et les lieux d'accueil de la petite enfance.

Examinons maintenant ce qu'il en est pour l'accompagnement et le suivi éducatif.

3.1.2. L'accompagnement et le suivi éducatif : quels points de rencontre entre les lieux d'accueil de la petite enfance et les parents ?

→Les activités ludiques, source d'apprentissages et de plaisir

Comme nous l'avons montré précédemment (chapitre 4, III. 2.2.), les activités ludiques semblent être un point de rencontre important entre les parents et les lieux d'accueil de la petite enfance : vingt-trois parents les mettent en évidence dans leur discours. Plus précisément : six parents de la ludothèque mettent en évidence l'importance du jeu, huit parents du RPE apprécient la diversité des activités proposées et neuf parents valorisent les activités mises en place à la crèche.

Dans le projet éducatif de la ludothèque, il est écrit (2015, p. 11) :

> « **Le jeu est la première occupation du bébé, tout est jeu pour lui**. Il permet à l'enfant de **comprendre son environnement et d'expérimenter ses compétences affectives, sociales, cognitives et motrices** », puis (p.12) « **Jouer est une activité** :
> **Libre** : le plaisir du jeu vient indéniablement de la sensation de liberté du joueur. Il doit sentir qu'il n'est pas obligé de jouer et qu'il peut arrêter cette activité quand il le souhaite.
> **Gratuite** : le joueur doit pouvoir essayer, expérimenter sans avoir peur de se tromper ou d'être en échec. Il n'y a pas d'obligation de résultat dans le jeu.
> **Fictive** : le jeu est une parenthèse dans la journée de l'enfant où il peut devenir en fonction de ses besoins et de ses envies, des personnages très divers. On ne peut pas interpréter le jeu de l'enfant. En revanche on peut lui permettre de mettre en jeu ce qu'il comprend de la réalité et de le faire évoluer en fonction de ses envies ou de son imaginaire ».

On retrouve ces différentes facettes du jeu de façon majoritaire dans le discours des parents (six parents sur dix).

> Nicole
> « **Jouer avec elle** comme ça **j'aime bien ça**. Comme ça elle est contente, maman elle est là à côté d'elle, elle joue. Elle voit que je joue avec elle, que je m'intéresse à elle, à ce qu'elle fait ». Elle ajoute : « rester calme sur une chaise c'était dur pour ma fille. Et au fil du temps, en voyant faire les autres, elle reste en place, **elle est un peu plus attentionnée à ce qu'elle fait**, tout ça. Ou, par exemple, on a fait un pot de fleur pour la fête des mamans, on avait fait « monsieur patate » et puis Caroline elle avait sorti un peu plus de dessins et donc **j'ai repris** pour la maison et puis **j'ai refait faire** à Angéline avec moi ». Et complète : « L'autre jour elle me dit : « maman, y'a plus **la dinette** ». Ben je dis : « non, ils ont changé, ils aiment bien changer comme ça c'est pas toujours les mêmes jeux » et puis elle a joué aussi bien avec ça. Après y'a les trucs avec **les légos,** elle joue pas mal aussi. **Construire.** Y'a les petites fenêtres, les petits bonhommes tout ça et ça j'aime bien aussi avec ma fille. Après y'a **les jeux de société** aussi ça on aime bien ».

Valérie
« Et puis **des temps de jeu aussi. On aime bien**, elle, elle commence **les jeux de société** donc on découvre **des jeux tout simples** et qu'on peut faire à trois donc on se rend compte qu'on peut commencer à faire des jeux de société ». Elle ajoute : « ce que j'adore aussi c'est **l'emprunt de jeux**. Alors ça c'est vraiment top. Parce que même Joe elle a compris. On emprunte, on profite, on joue, et puis… Alors elle sait qu'on peut pas tout prendre. Parce que, dès fois, elle voudrait euh… Dévaliser ». Elle poursuit : « donc on est venu là et puis elle s'ouvre plus facilement même si c'est des enfants qu'elle connait pas, elle va chercher à savoir le prénom, et **je vois la différence**. Ça fait un petit moment maintenant qu'on est à la ludothèque. Je crois que c'est depuis janvier février aussi. Et… là, on a fait des essais à l'école et ben j'ai pas eu le souci. Là, elle s'exprime, elle dit ce qu'elle a envie. **Elle commence à s'affirmer, à prendre confiance en elle** ». Et ajoute : « **Je ne sais pas si c'est directement l'effet de la ludothèque, si c'est parce qu'elle grandit,** … C'est un tout hein. C'est un tout ».

Comme nous l'avons déjà perçu à travers les attentes des parents, le jeu est vu comme étant source d'apprentissage. Par exemple, Valérie dit : « je vois la différence », « je ne sais pas si c'est directement l'effet de la ludothèque, si c'est parce qu'elle grandit »,… Le jeu est aussi envisagé comme activité libre et spontanée. Par exemple, Nicole met en évidence la liberté de choix de jeu « la dinette », « les légos », « les jeux de société »,…
Dans les éléments mis en évidence dans le projet éducatif de la ludothèque et les propos des parents, on perçoit que le jeu est un point de rencontre entre l'instance éducative de la ludothèque et celle des parents. Nous allons maintenant analyser ce qu'il en est pour les parents du RPE.

Huit parents apprécient la diversité des activités proposées au RPE : culturelles (sorties au Louvre, à la bibliothèque, …), des activités créatives, des sorties (parc, ferme pédagogique, …), de l'éveil sensoriel. Pour les parents, ces activités diversifiées sont source d'apprentissage et d'ouverture sur le monde extérieur, complémentaires à ce qu'ils apportent à leur enfant.

Tom
« Euh… **J'adore l'aspect culturel**. Ils ont fait un programme au Louvre. Mon petit garçon avait un an et demi quand ils l'ont commencé. Qu'est-ce qu'il va aller faire au Louvre ? Qu'est-ce qu'il va aller faire au Louvre ? Et **c'est l'éclate totale. Tous les mois.** Il a fait l'année complète. Et quand il revenait : « j'ai vu un chat, j'ai vu ci, j'ai vu ça » … **C'est génial. Génial. J'adore** ». Il poursuit : « **C'est des découvertes pour l'enfant qu'on ne fait pas forcément nous. C'est un complément.** Ça ne me serait pas venu à l'esprit d'aller avec mon fils d'un an et demi au musée du Louvre. Jamais ». Et ajoute : « **Ils font pleins de choses qu'on ne fait pas à la maison.** Je ne sais pas si vous avez déjà vu la salle Snoezelen. On n'a pas ça à la maison. Ici on prend le temps de se mettre dans le noir, de stimuler visuellement, mettre une petite musique, … Là **c'est génial ce qu'ils font** ». Tom dit : « **le musée** du Louvre. Jamais j'aurai pensé à aller là-bas avec mes enfants. Euh... **La kermesse**, euh… Qu'est-ce qu'ils font ici ? **Les ateliers**

! Jamais je me suis installé à table avec les enfants et je leur ai dit : « allez, je vais vous bander les yeux et je vais vous faire goûter des choses que vous ne connaissez pas » et ça, je sais qu'ils font ce genre d'atelier. Pareil, mettre les mains dans de la semoule, dans du riz, … Pour l'éveil euh… Tactile, je ne le fais pas à la maison. Donc **c'est vraiment en complément. C'est de l'éveil. C'est des activités stimulantes.** Pour l'enfant ».

Vincent
« **Le RAM** ça … Comment ?... **Ça ouvre**. Comment expliquer ça ? Par rapport à l'enfant, **ça lui permet d'évoluer. Tout ce qu'ils ont ici** (il me montre avec sa main la direction du RAM), **c'est super bien**. **L'évolution de l'enfant, les lectures, les jeux, les… Tout ce qu'ils peuvent faire c'est vraiment top.** J'ai même comparé ce qui se fait ici et à l'école. Eve, elle est en toute petite section. **Qu'elle aille à l'école ou qu'elle aille au RAM c'est identique. Ils apprennent des deux côtés**. Après je dirai qu'à l'école c'est plus le cadre et tout ça ». Il ajoute : « Toutes les activités sont … C'est ouvert quoi. La nounou nous a toujours dit ce qu'ils faisaient ici. Que ce soit **les sorties au Louvre, que ce soit des sorties au parc, ou des anniversaires** ici, ou … Je n'ai jamais eu à dire : « je ne suis pas d'accord sur ça ». Au contraire ». Et complète : « que ce soit au Louvre ou **les spectacles**, les sorties, ils changent, ils changent d'air, c'est pas non plus tout le temps ici. Ils font des petites sorties par ci par là. C'est bien, ils découvrent aussi ». Vincent dit : « Et puis, on le voit parce que les enfants, quand on passe devant : « ah ! le RAM », « ah, **la bibliothèque** ! », « Ah, le Louvre ! », ils savent où c'est. Voilà. **On voit bien qu'ils découvrent. Ils connaissent. Ils se repèrent dans la ville quoi.** Ils savent le chemin entre chez la nounou et le RAM. « Là c'est pour le RAM » ils me disent. Ils savent où c'est. Ils ont leurs repères ».

Comme dans le cas du jeu à la ludothèque, on repère que les activités proposées au RPE (culturelles, sensorielles, intellectuelles, créatives, …) sont source d'éveil et d'apprentissage pour les enfants. Dans le projet de fonctionnement, on retrouve une fois le mot « éveil », une fois les mots « développement de l'enfant », cinq fois le mot « activité », cinq fois le mot « ateliers », vingt-trois fois le mot « animation » (ou ses dérivés : animateur, animatrice, animer). La récurrence des termes associés aux activités est donc importante (35 termes s'y réfèrent). Concernant la fiche de poste de l'EJE en RPE, il est écrit qu'une de ses missions auprès des enfants est d': « organiser des ateliers d'éveil adaptés aux besoins et à l'âge des enfants » (2017, p.45). Différents types d'animation sont recensées sur différents lieux (2017, p.19) : les ateliers d'éveil (au RAM, au dojo ou à la bibliothèque), les animations ponctuelles (kermesse, jardin public, parc,…) ou festives (carnaval, chasse aux œufs, fête de Noel,…). Il est indiqué que quarante-six parents ont participé à ces animations en 2015. Dans les constats, il est écrit : « nous voyons une fréquentation accrue des parents aux différents ateliers ». De plus, concernant les ateliers et l'ouverture vers d'autres services de la ville, différents partenariats sont décrits (2017, p.30 -31) avec les EAJE, la bibliothèque, la ludothèque, la médiathèque, la salle des sports, le musée du Louvre, les CCAS, la caisse des écoles, … Il

semble donc, au regard de ces différents éléments, que les activités diversifiées, source d'apprentissage et d'ouverture, sont un point de rencontre entre les parents et les EJE du RPE.

De plus, six parents mettent en évidence que le Relais Petite Enfance a été un lieu important pour eux : un lieu de découverte de nouvelles pratiques : peinture, massage, … (cinq parents), une complémentarité au niveau de l'éducation (deux parents), un soutien (un papa).

> Laurence
> « **On a vu que les enfants appréciaient donc du coup on l'a retesté à la maison** mais c'est vrai que j'aurai jamais pris les devants de le faire à la maison. Je me serai dit « oh non ! ça va être une catastrophe ! On fera ça dehors quand il fera beau ! » ». Elle rit et ajoute : « **Ça nous ouvre sur des activités** et du coup **on essaie d'élargir notre champ**. Au départ, on se serait dit on va limiter aux jouets. On va faire du dessin. Là, on a découvert du play maïs, chose que je ne connaissais pas du tout. On a vu que les enfants adhéraient. Donc du coup c'est bien parce que ça… ça nous donne euh… **ça accroit notre création avec les enfants** ». Et complète : « Ça **on aime bien**. (…) Au RAM c'est ce qu'on retrouve**. Elles vont nous donner des idées.** La peinture, par exemple, c'était des grandes affiches sur la table. Ils se sont amusés à jouer avec les doigts en fait, à manipuler en fait, avec de la mousse à raser. **Ça je n'aurai jamais testé à la maison. JA-MAIS** (marque l'articulation et hausse le ton). Avec Elise qui mettait tout à la bouche, **j'aurai jamais osé** utiliser la mousse à raser, je me suis dit : « oulalalalala ! » **Et en fait, non. Ils ont adoré. C'est une chose du coup qu'on a refait** il n'y a pas trop longtemps d'ailleurs. C'est tout bête hein mais … On a vu que ça faisait du bien aux enfants et que finalement on avait réussi à les canaliser malgré leur jeune âge. Qu'on avait réussi à gérer ensemble et du coup on a voulu renouveler l'expérience parce que le papa n'était pas là ce jour-là et j'avais vraiment passé un bon moment avec eux et j'ai voulu le refaire à la maison avec le papa. **On l'a refait et on s'est bien amusés.** Du coup maintenant dans la salle de bain quand ils voient la mousse à raser de papa, ils veulent faire de la peinture ! (Elle rit) ».
>
> Damien
> « En plus c'est bien, je veux dire », il ajoute : « au moins **ça me permet de rebondir** et de me dire ben voilà, **tu fais des trucs avec ta fille**, t'es pas non plus un looser quoi ».

On perçoit donc qu'en plus de concourir à l'éveil des enfants, les activités proposées au RPE permettent aux parents de développer des compétences : « ça accroit notre création avec les enfants », dit Laurence, « ça me permet de rebondir », dit Damien, ...

Le plaisir ressenti au cours des activités parents-enfants est également perceptible « on s'est bien amusés », « on aime bien », … dit Laurence.

L'accompagnement des parents est mentionné cinq fois dans le projet de fonctionnement. Par exemple, il est écrit : « accompagner toutes les familles (…) accompagner les parents dans leurs fonctions et relations parentales dans le respect de leurs valeurs » (2017, p.8). Un des objectifs du RAM est de « favoriser la relation parent-enfant » (2017, p.28). Deux propositions d'action

sont faites : « ouvrir tous les ateliers aux parents » et « mettre en place des ateliers le soir ». On peut donc percevoir que les activités proposées au RPE constituent un point de rencontre entre deux instances éducatives : les parents et les EJE du RPE. Examinons maintenant ce qu'il en est concernant les parents de la crèche.

Neuf parents valorisent les activités ludiques proposées à la crèche, qu'ils identifient comme étant source d'apprentissages (pour quatre parents) et/ou de plaisir (sept parents).

> Par exemple, Sandra dit :
> « Je le vois que petit à petit il change ». Je lui dis : « D'accord. Vous trouvez que depuis qu'il va à la crèche, il change ? ». Elle répond « Oui, **il change. Il grandit plus que quand il n'y allait pas. C'est bien** ».
>
> Cédric
> « Ils leur lisent **des histoires, y'a du langage des signes**, … Enfin… Voilà quoi, on est loin du mouroir. (Il rit). (…) **Il se passe pas mal de choses**. Enfin… ». Il ajoute « Quand j'ai fait l'adaptation avec Lise. J'ai assisté à toutes **les comptines** avec **les petits animaux, les marionnettes** et puis le langage des signes associé. J'ai trouvé ça plutôt sympa. Ouais, c'était chouette ». Et complète : « je ne connaissais pas du tout. Je trouve ça bien en fait. Enfin **c'est un support supplémentaire pour appuyer le langage. C'est plutôt une aide en fait. C'est une aide à la compréhension** ».
>
> Sandrine
> « Ben dès fois **quand elle me parle elle fait les signes** donc je me dis que c'est ça lui plait. Même si elle est petite quoi ». Elle complète : « c'est la petite qui fait ça ici avec les dames de la crèche ». Sandrine dit : « **ils font beaucoup d'activités**. Euh… quand c'est **Noël**, quand c'est **Pâques**, … **ça apprend aux petits aussi**. Bon, après, ils sont petits donc je sais pas si ils vont s'en souvenir ou pas. Mais **ils font pleins d'activités** et puis ils font des souvenirs aussi ». Elle ajoute : « Ils font pleins de choses donc … moi **je suis contente de ce qu'ils font**. Peut-être c'est pas l'avis de tout le monde. Mais pour moi, même dès fois, je la regarde et je me dis… **Pour moi elle est avancée par rapport à certaines personnes de son âge. Parce que dès fois je vois des enfants de son âge et ils sont pas… ils sont pas pareil ».** Et développe : « Euh comment elle parle. Parce que elle parle assez bien. Même les gestes et tout ça qu'elle fait. **Parler, s'habiller, … Elle se coiffe, elle mange toute seule, elle boit toute seule, …** Elle sait quand elle fait caca ou pipi, … le pot c'est dur mais bon ».
> Sandrine argumente : « Ben je pense que c'est moi et plus la crèche aussi. En fait je sais pas. **Je me dis « si elle va pas à la crèche, est ce qu'elle aurait été comme ça ? » ils font des activités que… que ça les… Enfin qu'ils apprennent bien quoi.** Parce que dès fois, quand je viens la rechercher à la crèche. Elle voit quelque chose, elle me dit ce que c'est. Tout ça ».

Du côté des entretiens avec les parents, on voit que les activités sont appréciées pour leur diversité. Par exemple Cédric cite « les histoires », « les comptines », le « langage des signes », « les marionnettes »,… De plus les parents apprécient que ces activités soient sources d'éveil

et d'apprentissage : « ils font des activités que… que ça les… enfin qu'ils apprennent bien », dit Sandrine, « c'est un support supplémentaire pour appuyer le langage », dit Cédric, « il grandit plus que quand il n'y allait pas », dit Sandra.

Du côté du projet d'établissement, le terme « activité » revient quatorze fois. Par exemple, il est écrit (2016, p.19) : « Nous alternons les activités motrices et les activités intellectuelles, au même titre que les moments collectifs et individuels ».

Le jeu est écrit vingt et une fois (au singulier ou au pluriel). Par exemple, il est écrit « Lors des jeux libres, nous essayons de sortir les jeux par famille : jeux de bois, jeux à empiler, à encastrer, jeux sonores, jeux plastiques, jeux à tirer, ... L'adulte est toujours présent même si le jeu n'est pas dirigé car l'enfant a besoin de se sentir en sécurité pour faire de nouvelles découvertes » (2016, p. 19). Le terme « plaisir » est cité une fois.

L'idée d'apprentissage est également présente : le terme « apprendre » (conjugué ou non) revient quatre fois et le terme « éveil » est cité six fois dans le texte.

A nouveau, à la crèche, on observe une convergence concernant les activités ludiques entre les propos des parents et le projet d'établissement de la crèche.

A cela s'ajoute que quatre parents mettent en évidence qu'il y a une continuité entre la crèche et la maison.

> Mike explique : « C'est le même sens. **C'est pas exactement la même manière mais c'est dans le même sens.** On n'a pas les mêmes manières de faire ».

On comprend donc que ce sont les objectifs qui sont partagés mais que les méthodes pédagogiques peuvent différer. Cette continuité entre parents et professionnelles concerne des valeurs (ici le respect, la politesse, le partage) ou des apprentissages (se séparer de la tétine, boire au verre).

> Célia
> « **Les adultes** je pense qu'ils **sont attentifs au respect, à la politesse, au partage**. Du moins j'espère. Mais bon **je le vois**, quand j'arrive on me dit bonjour, ceci, cela ». Elle ajoute : « Après quand on est la crèche… par exemple si ma fille joue avec un jouet et qu'un autre enfant le veut et bien ils se le prêtent, ils se l'échangent, … Pour moi, c'est ça le partage ».

> Sandrine
> « Ici, ils lui donnent pas la tutute la journée parce qu'on essaie de lui faire enlever. Et ici, elle n'a pas de biberon. Je pense que c'est dans des gobelets qu'ils boivent. Moi du coup, maintenant, **j'essaie de faire pareil** ». Elle ajoute : « c'est eux qui m'en ont parlé. Après s'ils lui donnent ça me dérange pas parce que moi je lui enlève un coup de temps en temps ».

Le terme de « continuité » est présent deux fois dans le projet d'établissement de la crèche. Il est écrit (2016, p. 21) : « Des échanges ont lieu sur la vie de l'enfant, sur ses habitudes (une fiche est remplie afin d'informer l'ensemble du personnel). L'enfant assiste à cette communication et prend conscience de la continuité entre la maison et le multi accueil. Les parents découvrent leur enfant en situation nouvelle et parfois changent quelques mauvaises habitudes. Nous instaurons une relation individuelle et nous respectons le rythme des repas, des temps de repos et de jeux ».

Si l'idée d'une continuité entre parents et professionnelles est formulée clairement, on peut également percevoir à travers cet écrit l'idée de « normaliser » les pratiques parentales, pour qu'ils perdent, je cite : « quelques mauvaises habitudes ». Il semble s'agir ici, davantage d'une acculturation ou d'une assimilation concernant les pratiques des parents que d'une réelle inclusion.

A l'inverse, on peut également lire (2016, p. 22) : « Dans notre travail quotidien nous sommes en lien étroit avec les parents pour l'éducation de leur enfant. Nous respectons naturellement les modèles familiaux et les modes d'éducation de chacun tout en expliquant les règles de la vie en société. Certains parents n'hésitent pas à nous demander des conseils pour les aider dans leur rôle éducatif ».

Comment comprendre les contradictions présentes au sein du projet d'établissement ? Tenir « conseil » ou changer « quelques mauvaises habitudes » apparaît éloigné des principes inclusifs. En revanche, « respecter naturellement les modèles familiaux et les modes d'éducation de chacun » apparaît relever d'une pratique inclusive. Cependant, il n'y a rien de naturel à cette démarche interculturelle. Pour accueillir les modèles familiaux et les modes d'éducation de chacun, il faut pouvoir se décentrer de ses propres représentations.

L'inclusion des parents est-elle réelle ou prend-elle la forme d'une assimilation ? Ces contradictions sont-elles révélatrices du fait que l'éducation inclusive est un « processus en cours » ?

Ces questions seront à étudier en détail dans l'analyse des ateliers d'écriture et d'échange sur l'activité des éducatrices, avec qui j'ai mené la recherche.

Ainsi, les activités ludiques constituent des points de rencontre entre deux instances éducatives : les lieux d'accueil de la petite enfance et les parents. Appréciées pour les apprentissages qu'elles permettent à l'enfant ou le plaisir qu'elles procurent, les activités ludiques sont une des composantes éducatives importantes pour les parents et les professionnel(le)s.

Un autre point de rencontre important semble à l'œuvre entre ces instances éducatives : les règles.

→Les règles

Les règles sont manifestement un point de rencontre important entre les lieux d'accueil de la petite enfance et les parents : vingt et un parents sur trente parents interrogés mettent en évidence que les règles instaurées au sein du lieu d'accueil convergent avec les leurs (huit parents de la ludothèque, sept parents du RPE, six parents de la crèche).

Huit parents me parlent des règles de la ludothèque avec lesquelles ils sont d'accord. Les règles sont évoquées dans le projet éducatif de la structure, il est écrit (2015, p. 10) : « Il existe à la ludothèque non seulement les règles des jeux de sociétés mais aussi les règles du lieu et celles du prêt de jeu. Les règles de vie commune y sont également appliquées : faire respecter les règles de politesse, et toutes violences physiques, verbales ou psychologiques sont proscrites ». Lors des entretiens, je perçois que certains parents se servent des règles à l'œuvre à la ludothèque pour les mettre en œuvre dans le contexte familial.

> Amélie
> « **Les règles je les trouve… de bon sens** ». Elle poursuit : « enlever les chaussures, c'est logique pour ne pas salir, manger à un endroit et de ne pas emmener la nourriture dans les jeux, **je trouve ça complétement normal, c'est des règles normales, c'est des règles de vie. C'est normal** ». Puis, elle ajoute : « **Les interdits de la ludothèque sont les mêmes que ceux que je poserai moi-même. C'est bien**, ils ne laissent pas faire n'importe quoi ». Amélie me dit : « Quand on arrive quelque part, voilà, c'est un lieu, avec des règles, qui sont rappelées. Je trouve ça… **Je trouve ça bien qu'elles soient actives aussi dans le rappel des règles. C'est fait en douceur.** Par exemple tout à l'heure il se baladait avec son gâteau, elle dit : « le gâteau par contre c'est ici, vous n'allez pas là-bas d'accord ? ». Qu'elle le rappelle avant même que ça arrive moi je trouve ça bien en fait. Je trouve ça bien ».
>
> Nicole
> « Ben **c'est normal** hein. Oui. Oui. **C'est comme à la maison** hein. Quand elle joue je la fais ranger donc… Dans un espace comme ça, c'est normal aussi qu'ils rangent ». Elle poursuit : « Et puis au moins ça les apprend à ranger. **Depuis que je viens ici** qu'on range les jeux après avoir joué, à la maison **j'ai moins de difficultés à la faire ranger** ». Et ajoute : « Avant je lui disais : « Angéline on va ranger ». Elle me disait : « oui maman mais avec toi ». Mais pour sortir tous les jouets, elle n'avait pas besoin de moi. (Elle sourit) ». Puis, Nicole me dit : « Je suis tout à fait d'accord. C'est normal qu'on respecte le matériel qu'ils nous prêtent. L'endroit à respecter. C'est normal ».

Valérie
« Oui. Ne pas frapper oui. Y'a une règle qui est difficile mais qu'elle apprend petit à petit : c'est quand on joue aux jeux de société, c'est chacun son tour. Pour moi, c'est une règle parce qu'elle veut tout le temps le dé et lancer le dé. Et les autres enfants aussi d'ailleurs. Plus ou moins selon l'âge et puis les caractères. Donc elle veut pas, « c'est à moi ». Donc il faut retrouver le « je prête » et « je prête parce que c'est chacun son tour ». Donc on garde le tour, on explique et puis au fur et à mesure ça vient. **Ça c'est une règle à la ludothèque que je rapplique à la maison** parce qu'on emprunte les jeux de sociétés d'ici donc quand on fait un jeu de société on s'amuse. J'essaie de maintenir une règle tout au long du jeu pour qu'elle l'intègre. Ça sert à rien de maintenir toutes les règles. Une à la fois c'est bien ».

La ludothèque est aussi un lieu de confrontation aux limites, aux règles et aux lois de la société. La manière dont les règles sont posées à ludothèque « avec douceur », en étant « rappelées », clairement affichées dans le projet éducatif. Cela semble faciliter le travail éducatif auprès de l'enfant. Par exemple, Valérie dit : « c'est une règle de la ludothèque que je rapplique à la maison » ou Nicole déclare : « Depuis que je viens ici qu'on range les jeux après avoir joué, à la maison j'ai moins de difficultés à la faire ranger ». Catherine Sellenet (2006) souligne le fait qu'aucune parentalité ne se développe sans contrainte ou apport extérieur. Ici on peut percevoir que la ludothèque est perçue comme un apport extérieur par les parents pour poser des règles à leurs enfants.

Au RPE, sept parents mentionnent les règles comme un point de rencontre entre leur instance éducative et celle de la structure. Ils connaissent une diversité de règles de vie au sein du RPE et indiquent être en accord avec les règles posées. L'attitude des éducatrices pour faire respecter ces règles est soulignée : « carrées », « droites », elles « cadrent », … sont les termes utilisés par les parents. Ils mettent également en évidence que ces règles mettent l'enfant au centre, elles visent le respect des enfants au sein du RPE. Une harmonie entre les règles au RPE, les règles des parents, les règles de l'assistant(e) maternel(le) est mise en évidence.

Emmy
« **Ça me convient parce que elles ont raison** : quand c'est l'heure de lire des histoires, il faut se taire, il faut écouter ; quand c'est l'heure de goûter, il faut rester assis jusqu'à ce qu'on ait terminé. Donc c'est bien parce **qu'ils imposent des règles et c'est ce qu'il faut** ». Elle ajoute : « Au moins il comprend que quand on mange on mange quoi. C'est pas le moment de jouer ». Je lui demande si ces règles sont les mêmes à la maison, elle répond : « On essaie. Enfin **on les applique aussi**. Quand c'est l'heure de manger, c'est tout. Ils s'amusent pas à se lever. Non. On mange. Point ».

Laurence
« Je pense que le caractère fait aussi. Mme V et Mylène sont vraiment **très droites**. Les enfants, quand on chante, il faut qu'ils soient assis sur le tapis ». Elle ajoute : « si elles entendent, **c'est recadré**. Elles sont recadrées. C'est ce que **j'aime bien** aussi dès fois parce qu'on n'a pas l'impression qu'**elles ont l'oreille pour tout** mais … Si ! Si en fait. **Quand elles entendent elles recadrent** ». Et complète : « quand il y a des propos disqualifiant sur un enfant, un parent, une personne. Y'a Mylène et Mme V qui sont là pour recadrer ».
La maman fait des petits pas avec ses doigts, je souligne ce geste à l'oral en disant qu'on dirait qu'elle mime des petites souris, elle répond : « Ah oui c'est tout à fait ça. C'est rigolo vu de l'extérieur. C'est vraiment très… 'fin je trouve que la structure est bien tenue. On sent la hiérarchie ». Puis, elle ajoute : « **C'est tenu en discrétion**. En fait on sent qu'il y a le respect. Le respect qui est instauré. Y'a un lien de confiance ». Et dit : « Oui le respect de l'enfant. L'enfant c'est la priorité quoi. Donc à chaque fois, **elles recentrent sur l'enfant. Et ça c'est agréable** ».

Vincent
« Ici, y'a aussi **des directives** avec Mme V et tout ça, **qu'ils apprennent. Ça, ils le savent, ils en parlent, ils le disent. Ils aiment bien hein** ». Il ajoute : « Durant la lecture, tout le monde doit « ne pas parler », on est assis, on écoute. Bon après, c'est pareil, au goûter c'est un peu comme ça. On s'assoit, on goûte, on ne se lève pas. Euh… ranger je crois, ils doivent nettoyer ou un truc comme ça. Voilà quoi. Après c'est savoir jouer, savoir ranger. Après jouer, on range. C'est tout des choses qu'on sait par rapport à la nounou. Comme **chez elle, elle fait la même chose. Elle vient très souvent. Donc à la maison, elle fait la même chose** : les petits déballent, on remballe. **Nous à la maison c'est pareil, on essaie de faire la même chose** ».

Dans le projet de fonctionnement, on peut lire dans les grandes lignes de la politique enfance et jeunesse sur le territoire, pour le volet petite enfance, que le RPE doit concourir à : « préparer l'enfant aux règles de la vie en collectivité et en société, travailler avec les familles pour assimiler également ces règles » (2017, p.8). On retrouve donc les éléments évoqués par les parents dans les écrits professionnels. Les règles, harmonieuses entre les instances éducatives concernées (professionnel(le)s - assistant(e)s maternel(e)s - parent(s)) constituent un point de rencontre entre les parents et le RPE. Une question émerge : l'harmonie concernant les règles est-elle le fruit d'une assimilation ou existait-elle préalablement ? Mon hypothèse est que l'harmonie préexiste du fait de la proximité (socio-économique) entre les différentes instances éducatives au RPE. Tous les parents du RPE interviewés, comme les EJE, appartiennent aux classes moyennes. Leurs cadres de références, comme les règles, s'inscrivent ainsi dans une certaine proximité.

A la crèche, six parents évoquent les règles comme un point de rencontre. Un point me parait important à souligner : deux parents me disent « ne pas vraiment connaitre les règles » mais ils

pensent que ces règles vont dans le même sens que celles qu'ils posent eux-mêmes. Il y aurait donc un a priori positif sur les règles que les professionnelles de la crèche mettent en place au sein de la structure et/ou une vision universaliste des règles par ces deux parents.

Par exemple, Bryan dit :

> « Après **les règles ici, à mon avis, c'est comme tout le monde quoi. Tout le monde fait pareil avec son enfant je pense.** On va pas laisser un enfant taper ou quoi que ce soit. Même après, question jouets, il faut ranger, … ». Je lui demande s'il pense qu'il y a des règles différentes entre la crèche et ce qu'il fait chez lui, il dit : « Non je ne pense pas. Après, **ils vont pas inventer des règles** ».

Quatre parents connaissent les règles parce qu'elles ont été expliquées par les professionnelles ou grâce au règlement de fonctionnement et/ou parce qu'ils ont observé les pratiques des professionnelles.

Les règles principales sur lesquelles les parents sont accord avec la crèche sont les suivantes : des règles éducatives (exemple : après avoir joué, on range), les règles de sécurité (plan Vigipirate, pas d'objets nocifs ou dangereux mis à disposition), des règles de vie en société (on partage, on ne pousse pas, on ne tape pas, …).

> Mike
> « Par exemple, ici **ils ont la même règle que nous : la sécurité**. **Donc j'ai aucun souci au niveau de ça** ». Il ajoute : « Ben **on a lu le règlement, on parle souvent avec le personnel.** Quand je viens la chercher, je demande souvent comment ça s'est passé. Et je demande comment elle a été dans la journée. Je pose toujours la question : est ce qu'il y a eu un souci ou pas ? Et c'est là que je vois que **le règlement que eux ils ont c'est strictement le même règlement que moi j'ai mis en place chez moi** ». Et complète : « Par exemple si elle tape un enfant, ils vont la reprendre déjà et puis moi, au soir, ils vont me le dire. Du coup, moi, je vais la reprendre le soir en lui expliquant bien les choses, que elle a pas le droit de taper, que c'est interdit, que c'est méchant, … ça va dans le même sens en fait. J'essaie d'aller dans le même sens. Même si c'est pas évident d'être père aussi jeune. Mais je lui fais montrer que je peux y arriver ».

Pour une maman, les règles de la maison et de la crèche sont différentes mais elles se complètent. On peut identifier un point de rencontre car, pour elle, les règles même différentes peuvent avoir un objectif commun : aider l'enfant à comprendre qu'il y a des limites. Ces limites peuvent différer d'un endroit à un autre et Anissa voit cela comme « aidant » pour la vie en collectivité et plus tard, l'école, … Il semble ne pas y avoir de hiérarchisation entre ces règles, jugées toutes aussi « valables » les unes que les autres.

> Anissa
> « Moi je me dis que **y'a des choses que moi**, en tant que maman, avec ma fille, **je peux pas le faire. Mais… Elle les dames c'est des professionnelles. Donc c'est normal.**

> Aussi **il faut qu'elles établissent des règles avec les enfants, les bébés, c'est normal** ». Elle ajoute : « **ça va aider** je pense pour le bébé, l'enfant, **ça va l'aider à comprendre que c'est pas pareil**, voilà, maman c'est maman et... voilà, la dame qui est à la crèche c'est une autre personne, voilà, elle va pas faire son chichi ». Elle rit et poursuit : « Ça va l'aider à comprendre aussi, justement ça va l'aider à comprendre qu'elle est dans un établissement, comme quand les enfants comprennent qu'ils sont à l'école, voilà, les règles de l'école. Et après il y a les règles de la maison. **C'est pas forcément qu'elles sont similaires mais elles peuvent se compléter, mais ça peut toujours aider** après, pour la continuité, mais c'est pas forcément que c'est similaire, voilà. (…) **c'est pas pareil, il va dire autrement, différemment, mais c'est toujours valable** ».

Concernant le projet d'établissement, la notion de règle apparaît dix fois sous les terminologies suivantes : règle(s), règlement. Sont citées les règles de sécurité, d'hygiène, de vie collective ou de la vie en société ainsi que le règlement de fonctionnement.
A nouveau, on observe une convergence entre les propos des parents et le projet d'établissement. Dans l'ensemble, les règles constituent un point de rencontre entre les parents de la crèche et les parents.

Ainsi, concernant l'accompagnement et le suivi éducatif de l'enfant, les règles constituent un point de rencontre entre les parents et les professionnelles des lieux d'accueil de la petite enfance. C'est le signe qu'un processus inclusif est en cours dès la petite enfance.

→Une présence bienveillante

La notion de présence a été définie dans la partie concernant *l'observation-projet* comme une présence caractérisée par la proximité physique, le regard et la parole adressés aux enfants. Au cours de ce travail, j'ai pu montrer que c'est cette présence personnalisée des adultes qui permet aux enfants, dès le plus jeune âge, de trouver leur place au sein d'espaces collectifs ou particuliers.
Dans le dictionnaire, la bienveillance est définie comme une disposition favorable à l'égard de quelqu'un. Cette définition se rapproche de celle de la bientraitance définie plus haut dans cet écrit (Chapitre 1. II. 4.2.). Effectivement, la définition de Danielle Rapoport (2006) concernant la bientraitance est celle-ci : une « démarche favorable au respect, au bien-être et à l'épanouissement des personnes » (Graz, 2009). Il s'agit ici d'une présence favorable à l'égard des jeunes enfants. La bienveillance serait une disposition et la bientraitance une démarche. J'ai ainsi retenu le terme de présence bienveillante pour définir ce qui constitue un point de rencontre entre parents et professionnels. Cela est repérable dans le discours de dix-huit

parents : quatre parents de la ludothèque, cinq parents du RPE et neuf parents de la crèche. La présence bienveillante est également formalisée dans les écrits professionnels.

A la ludothèque, dans le projet éducatif de la structure, il y a un paragraphe consacré aux attitudes professionnelles dans lequel il est écrit (2015, p. 13) : « Lors des temps de jeu, la valorisation, les encouragements, le soutien et le respect du joueur seront primordiaux pour favoriser la confiance en soi et l'estime de soi » puis « Nous serons bienveillants et dans l'empathie par rapport au vécu de chacun ». La bienveillance et la présence sont donc mises en évidence par les professionnelles à l'écrit. Du côté des parents, ces deux exemples illustrent ce qu'ils apprécient dans la posture des professionnelles :

> Odélie
> « Elles sont **gentilles** ». Elle ajoute : « Et puis c'est vrai qu'elle sont gentilles et puis **elles donnent des conseils.** Et puis quand elle a commencé l'école elles demandent, elles s'intéressent ». Et quand je lui demande ce qu'elle apprécie à la ludothèque, Odélie répond : « Tout. Les conseils, euh.. Les madames on va dire, **elles sont très gentilles. Elles sont serviables**, tout. Même quand Kelly elle pleure, elles viennent : « pourquoi tu pleures ? », **elles font attention à tout quoi, elles sont gentilles** ».
>
> Suzie
> « Globalement, à la ludothèque, on fonctionne de la même façon, c'est ça qui est bien aussi. Caroline et S elles portent bien leur truc, **elles sont très bienveillantes. C'est la bienveillance aussi qui est le fond de notre maison** ». Elle ajoute : « **l'éducation positive et bienveillante et c'est vrai qu'à la ludothèque ça je le retrouve complétement. Y'a jamais un cri qui est sorti** comme ça pour euh… Non, non, c'est très bien. Là-dessus elles accompagnent très bien ». Elle ajoute : « Ils prenaient plaisir et moi j'étais morte de rire. Donc… C'est la ludothèque ! Du plaisir ! ». Et complète : « Oui, c'est pensé pour les enfants quoi. Que ce soit le mobilier, que ce soient les jeux, … Les espaces qui sont pensés pour que ce ne soit pas juste un immense bazar et puis l'atelier qui est là et qui peut aussi apporter d'autres choses quand ils sont décidés à le faire. Fin.. Et puis **la bienveillance globale autour. C'est une image positive** ».

Ainsi, la bienveillance et la présence, mises en évidence dans le projet éducatif, semblent être à l'œuvre au sein de la ludothèque et les parents apprécient cette attitude éducative :

- Odélie dit : « elles sont gentilles », « elles s'intéressent », « elles sont serviables », « elles font attention à tout ».
- Suzie affirme : « elles sont très bienveillantes », « l'éducation positive et bienveillante et c'est vrai qu'à la ludothèque ça je le retrouve complètement », « y'a jamais un cri qui est sorti »,…

Du point de vue de l'accompagnement éducatif, une présence bienveillante semble donc être un point de rencontre entre les parents et les professionnelles à la ludothèque. Intéressons-nous maintenant à ce qu'il en est pour le RPE.

Au RPE, cinq parents valorisent ce qu'ils apprécient dans l'attitude des éducatrices : leur disponibilité (trois parents), leur gentillesse (une maman), leur énergie (une maman), leur créativité (une maman), leur réactivité (un papa), leur professionnalisme et leur implication (un papa). On retrouve donc l'idée de bienveillance éducative (soulignée ci-dessus pour la ludothèque) et de présence (soulignée lors du travail concernant l'observation-projet) à travers ces différents termes.

> Stéphanie
> « Ce que je perçois c'est ce que j'ai déjà dit. On sent vraiment **une énergie** quoi. J'ai l'impression qu'**elles sont tout le temps innovantes pour les enfants** ». Elle ajoute : « Oui et la création. Ouais, c'est vraiment bien. Ça se passe bien. (…) Y'a un bon feeling ».
>
> Vincent
> « Parce que je trouve que ça reste professionnel. Donc y'a des choses à prendre dedans. Ils ont l'habitude d'avoir des enfants tous les jours. Des tout-petits et toutes sortes de petits. Je dirai des tout-petits aux caractères différents. Et ça tous les jours ». Il ajoute : « **L'implication** c'est vraiment sur tout : que ce soit à la bibliothèque, que ce soit ici, les activités qu'ils font ici, le Louvre, les sorties, … 'fin franchement… Top ! Ils sont pas tous comme ça. Je connais pas trop les RAM mais ici je suis très très content. **L'implication je vous dis**, l'éducation, les découvertes, … ».

Dans le projet de fonctionnement, concernant le poste d'EJE, dans les compétences et savoirs, il est écrit : « Savoir être à l'écoute, faire preuve de discrétion professionnelle, d'ouverture d'esprit et de disponibilité » (2017, p. 45). On retrouve donc des convergences avec les attitudes professionnelles appréciées par les parents. La bienveillance et la présence, soulignés dans le projet de fonctionnement sont mises en évidence par les parents. Ainsi, une présence bienveillante semble être un point de rencontre entre les parents et les EJE au RPE. Nous allons maintenant étudier ce qu'il en est pour la crèche.

A la crèche, neuf parents expriment des points de convergences avec les professionnelles : ils apprécient leur attention au rythme de l'enfant (sept parents), leur disponibilité (cinq parents), la communication établie avec les parents (cinq parents), leur gentillesse (deux parents), leur souplesse (deux parent). Deux parents expriment qu'une relation de confiance est instaurée. On retrouve donc à travers ces propos l'idée d'une présence bienveillante.

Bryan met en évidence la gentillesse, la disponibilité des professionnelles ainsi que la confiance établie dans cette relation :

> « Ils sont **gentils**. Ils sont **toujours là pour répondre à nos questions**. Comme là ce matin j'ai demandé pour le lait. Parce que son lait, il commence à plus le vouloir. Et ils

m’ont dit que je pouvais changer. Qu’il pouvait boire du lait comme nous quoi ». Il ajoute : « après c’est leur métier. On leur fait confiance et voilà ».

Cédric et Emma ont apprécié l’adaptation souple proposée, l’attention au rythme de leur fille :

Cédric

« En plus l’équipe, je trouve qu’il y a quand même pas mal de monde même s’il y a pas mal d’enfants. C’est assez conséquent ». Il ajoute : « Là, par exemple, on est à la quatrième adaptation. C’est bien. S’il en faut plus on en fera plus. Je pense qu’il faut aller au rythme de Lise. Je pense qu’**ils sont plutôt attentifs.** Euh… à la base ça devait être deux adaptations. Là, on est déjà passé, oui, à la quatrième. Du coup c’est la preuve qu’**ils font bien attention au rythme de l’enfant.** Ça veut dire qu’**ils cherchent pas à ce qu’on rentre dans les cases** ». Et complète : « Je pense qu’**il y a une certaine souplesse** aussi ».

Emma

« Mais je sais que quand elle pleure, ils la prennent dans les bras, **ils font tout ce qu’ils peuvent** pour essayer de la calmer. **Ils essaient** le biberon, le changement de couche,… **Elle est entourée**. Y’a pas de soucis. Honnêtement, j’ai pas d’inquiétude ». Elle ajoute : « **ils s’occupent d’elle en fait** ». Et complète : « Après ce qu’ils font : **ils la prennent dans les bras, ils jouent avec**, … Tout ça, ça me convient ».

Pour Anissa, la communication établie avec les professionnelles est importante :

« Le fait de **me dire** aussi, de **me transmettre tout ce qui s'est passé pendant la journée**, moi aussi ça me permet de voir ce qu'elle a fait, ce qu'elle a déjeuné, comment ça s'est fait ». Elle ajoute : « Et moi aussi, pareil, le matin **il y a mon petit carnet, ça me permet de transmettre** si elle a fait une bonne nuit, si elle est bien réveillée, si elle a pris son biberon ». Je demande d’où vient cette pratique, elle répond : « c'est eux qui me l'ont dit, et ça j'apprécie aussi ». Et développe : « **C'est une continuité entre les deux**. C'est normal, je pense c'est normal, sinon on peut pas... un bébé il peut pas transmettre ce qu'il a fait ou ce qu'il a pas fait ». Elle complète : « Donc si elle m'écrit : « elle a goûté à telle heure, ou elle a mangé à telle heure, ou elle a fait sa sieste de telle heure à telle heure. Si elle a fait la sieste un peu plus tard, ben je comprends pourquoi le soir, la nuit elle veut pas dormir très tôt, par exemple. C'est normal, je trouve que c'est logique, voilà ».

Ces éléments sont en lien avec le projet d’établissement de la crèche. Dans le préambule, il est écrit (2016, p. 4) : « Proposer un accueil de qualité aux enfants et à leur famille en privilégiant le bien-être et le **respect du rythme de l'enfant** ». La notion de respect de rythme de l’enfant revient douze fois dans cet écrit. Cette récurrence semble indiquer l’importance du respect du rythme de l’enfant pour les professionnelles de la structure.

La **disponibilité des professionnelles** revient six fois dans le projet d’établissement. Elle est présente de manière globale, au sein de l’équipe et plus particulièrement concernant la description du poste de l’éducatrice de jeunes enfants. Par exemple, il est écrit : « Etre disponible lors de l'arrivée et du départ » (2016, p.9).

La communication est un terme qui est présent dix fois dans le projet d'établissement. Plus particulièrement, pour identifier le poste de l'éducatrice de jeunes enfants (2016, p. 8 à 9), il est écrit quatre fois que l'EJE s'appuie sur ses connaissances en « techniques de communication ». De manière plus globale, les modalités de communication au sein de la structure sont décrites (p.16). Par exemple, on peut identifier différents outils : une plaquette d'information sur la petite enfance, un magazine de la ville, un panneau d'affichage, une adresse mail, un cahier de transmission et un carnet de transmission entre la famille et les professionnels pour les enfants de moins de dix-huit mois. On peut donc percevoir à travers ces différents éléments que la communication, importante pour les parents, l'est aussi pour les professionnelles.

La gentillesse et la souplesse des professionnelles, appréciées par les parents n'apparaissent pas dans le projet d'établissement. En revanche la notion d'écoute revient neuf fois. Par exemple, il est écrit : « **Nous sommes à l'écoute des sentiments des enfants et des parents** » (2016, p. 18). Ou encore « ce qui demande au personnel un gros travail d'écoute, de mise en confiance » (2016, p. 25). Peut-être que l'écoute est perçue par les parents comme de la gentillesse.

Comme dans la citation précédente, l'écoute est parfois reliée la confiance. Ce terme est cité quatre fois dans le projet d'établissement.

Pour trois parents, **le bien-être** de l'enfant est un point qui relie l'intérêt du parent et celui des professionnelles.

> Bryan
> « C'est qu'**il se sent bien quoi**. Après ce qui est bien c'est qu'il y a des enfants petits, des grands, tout ça ».
>
> Sandrine
> « Ben c'est de voir que… Quand elle vient ici on voit qu'**elle est bien**. Donc on peut pas dire qu'il y a pas de confiance. Dès qu'on vient la rechercher **elle était toute souriante** et tout ».

Dans le projet d'établissement le bien-être est cité trois fois. Par exemple, il est écrit (2016, p. 4) : « Proposer un accueil de qualité aux enfants et à leur famille en privilégiant le bien-être et le respect du rythme de l'enfant ». L'épanouissement de l'enfant est cité trois fois également. Pour décrire le projet éducatif, il est écrit (2016, p. 21) : « L'objectif principal est d'assurer l'épanouissement des enfants en favorisant leur développement moteur, intellectuel, affectif et social » ou concernant le poste d'EJE (2016, p.8) : « Elle favorise le développement et l'épanouissement des jeunes enfants ». Le bien-être, l'épanouissement de l'enfant semble donc un point de rencontre entre parents et professionnels.

On peut donc percevoir une convergence entre les propos des parents et le projet d'établissement de la crèche VIP. L'attitude des professionnelle, disponibles et à l'écoute, attentives au bien-être de l'enfant est un point de rencontre important pour la mise en place d'une relation de confiance entre parents et professionnelles.
Tous ces éléments semblent converger vers l'idée que la présence bienveillante est un point de rencontre entre les parents et les professionnelles de la crèche.

Ainsi, quel que soit le lieu d'accueil fréquenté par les parents, une présence bienveillante est mise en évidence dans les écrits professionnels comme dans les propos des parents. Comme j'ai pu le montrer au cours de cette recherche, la présence des adultes qui semble l'élément central pour l'éducation inclusive des enfants. Une présence bienveillante constitue un point de rencontre entre les adultes qui concourent à l'éducation inclusive de l'enfant. Je vous propose maintenant d'identifier un autre point de rencontre entre les parents et les lieux d'accueil de la petite enfance concernant l'accompagnement et le suivi des jeunes enfants : les rituels.

→Des rituels partagés entre les parents et les lieux d'accueil de la petite enfance pour accompagner l'enfant

Les rituels ont été définis (chapitre 1. II. 4.3.), ils sont mis en évidence par quatorze parents de la ludothèque et du RPE (soit environ la moitié des parents interviewés). Pour rappel, les rituels sont des actes répétés, identiques, auxquels nous sommes attachés comme s'ils étaient porteurs d'un sens qui les dépasse. Ils sont plus profond qu'une habitude et répondent à un besoin de sécurité. Les rituels ont un ordre répété, ce qui leur donne un sens.
Un élément significatif me semble à souligner : aucun parent de la crèche ne les mentionne. Mon hypothèse est que les parents de la crèche, même s'ils communiquent avec les professionnels, sont peu présents au sein de la crèche et ont donc peu accès aux rituels mis en place par les professionnels.
Un autre élément significatif peut être relevé : aucun parent en situation de pauvreté ne mentionne les rituels comme un point de rencontre entre les parents et le lieu d'accueil de la petite enfance. Il est possible que les rituels ne fassent pas partie des pratiques parentales des parents en situation de pauvreté ou qu'ils n'identifient pas ce qui fait rituel ou qu'ils ne le mentionnent pas comme tel. Je propose d'analyser en quoi les rituels sont des points de rencontre entre la ludothèque et les parents des classes populaires, moyennes et aisées.

Dans le projet éducatif de la ludothèque, on retrouve l'importance de repères ou rituels (2015, p. 10) : « Les jeunes enfants ont besoin de repères et limites et ces dernières sont indispensables pour qu'ils évoluent dans un cadre rassurant et stable ». En parallèle, cinq parents évoquent les rituels partagés entre eux et la ludothèque au cours des entretiens. Pour deux mamans, c'est le fait de venir à la ludothèque qui est un rituel dans la vie familiale :

> Suzie
> « La ludothèque **c'est notre rituel du mercredi**. **Ça fait partie de notre vie.** »

> Brigitte
> « J'apprécie de venir ici (la ludothèque). **J'essaie de venir tous les vendredis. C'est devenu un rituel** avec Valérie maintenant. Et puis après, dès que je peux, je viens. Depuis que j'ai fait une séance d'essai, j'ai trouvé ça top et du coup j'essaie de venir régulièrement ».

Pour une maman, un rituel a été instauré à la ludothèque pour accompagner leur arrivée à la ludothèque : voir Caroline, faire un bisou, demander s'il y a de nouveaux jeux, voir une autre maman, Brigitte et d'autres enfants :

> Valérie
> « Et puis elle sait que quand elle arrive ici elle vient voir Caroline. Donc elle veut aller faire un bisou à Caroline. Et puis elle demande si Caroline elle a des nouveaux jeux. Parce qu'elle veut faire des jeux de société, en ce moment elle aime beaucoup ça. Les jeux où on est tous à table. Donc **elle a son petit rituel où elle voit Caroline, Brigitte et Martin** et elle aime bien aussi voir d'autres enfants ».

Deux parents évoquent des rituels particuliers, les fêtes d'anniversaire, comme des moments forts, vécus à la ludothèque. Je n'ai rien retrouvé dans le projet éducatif concernant les anniversaires. En revanche, je sais d'après les échanges que j'ai pu avoir avec l'éducatrice qu'ils sont fêtés sur la demande des parents, cela n'avait pas été envisagé par les professionnelles au départ. Face à la demande des parents, elles répondent positivement. Les professionnelles semblent donc adapter leurs propositions éducatives aux demandes des parents.

> Amélie
> « Euh… la semaine dernière. Une maman avait ramené de quoi **fêter l'anniversaire** de sa fille. Je me suis dit : « mais **c'est génial, à cet âge, déjà, de partager ce moment** ». **Il a vu l'ambiance**, tout le monde était un peu excité, **on a chanté**, … Je trouve ça… Je trouve ça génial en fait. Ça fait partie de la vie les anniversaires. C'est trop bien ça ».

> Héloïse
> « **On a fait son anniversaire, ses deux ans, à la ludothèque**. Donc **c'est aussi l'occasion de célébrer, des événements. On est en groupe, y' a des copines**, … Y'a des copines qui viennent. Donc, oui, c'est un moment de partage. Donc justement, sa meilleure copine, qui est aussi à la crèche, qui venait assez régulièrement à la ludothèque était de deux jours près, du 2 décembre donc on a fait un double anniversaire des copines à la ludothèque. **Y'a justement des photos qui sont affichées dans le hall.** Donc à

chaque fois qu'on passe, on va voir les photos d'anniversaire. Et la semaine dernière, il y avait un autre anniversaire donc, finalement, c'est assez régulier ». Et ajoute : « **Le papa était aussi venu exceptionnellement.** Oui. Et puis la maman de la copine avait fait des gâteaux, on était à trois, et puis ça tombe bien parce qu'il y avait ses copines aussi donc… Et puis même… Ceux qui sont pas forcément ses copains mais les enfants qu'on voit régulièrement, qui fréquentent la ludothèque. Dont elle a l'habitude. Avec qui elle joue. C'est bien ». Elle ajoute : « Ses 1 an on avait plus fait en famille. Alors ses deux ans, c'était la première fois qu'elle le fêtait avec des copines ».

Ainsi, ces différents exemples montrent comment les rituels constituent des points de rencontre entre parents et professionnels pour l'accompagnement éducatif des enfants. Nous allons maintenant examiner ce qu'il en est au sein du RPE.

Au RPE, neuf parents évoquent les temps festifs comme des moments importants. Plus particulièrement le spectacle de Noel (six parents), les anniversaires (deux parents), la kermesse (deux parents), le carnaval (deux parents), la chasse à l'œuf (deux parents). Ces moments sont vécus comme des moments forts pour eux, qu'ils apprécient, au même titre que leurs enfants. Plusieurs éléments sont mis en évidence : l'originalité des temps festifs organisés, l'énergie déployée par les adultes pour les enfants, la convivialité présente, la possibilité de venir avec la famille élargie. Ces moments semblent rythmer l'année des enfants, des parents, des professionnels. Ils apparaissent ainsi comme des rituels. En collectivité, le rite permet de créer une cohésion autant qu'il s'en nourrit. Chaque membre d'un groupe doit prendre part au rite pour qu'il prenne un sens. On voit à travers les témoignages suivants que les rituels proposés au RPE font sens pour les parents :

Laurence
« **Les spectacles, la fête de noël. On aime bien. C'est des moments forts. Déjà moi je suis très noël** donc j'aime bien cette période-là et ils font tellement un beau spectacle, **c'est tellement ludique et joyeux que c'est un moment fort pour moi. Généralement on pose notre journée tous les deux. C'est vraiment un moment qu'on aime bien partager avec les enfants.** On avait peur la première année quand on était venu parce que Alex était petit, il avait huit-neuf mois et en fait on a été impressionné par euh… Il a été attentif pendant tout le spectacle. C'était des chansons. Le moment fort c'est ça, le spectacle de noël. (La voix monte) il faut qu'ils le gardent ! ». Elle ajoute : « **Fort en émotions, émerveillés par le spectacle en soi, l'organisation qui est tellement bien faite que du coup on passe un super moment. C'est convivial. Souvent il y a un petit goûter derrière et il y a les nounous, il y a la famille, … C'est un moment qu'on aime bien** ». Laurence dit : « Souvent c'est **la mamie du sud qui vient généralement à l'occasion et la marraine souvent.** La marraine du grand. Même aux activités des fois, la mamie du sud vient aussi. J'ai demandé l'autorisation et le RAM est ouvert à ce qu'elle vienne aux activités. C'est bien pour nous parce qu'on se sent intégré dans la structure et ça nous permet de pouvoir faire partager à la famille. La mamie à chaque

fois elle entendait : « le RAM, le RAM, Le RAM, c'est quoi le RAM ? » et quand elle est venue elle était surprise, elle comprend du coup pourquoi on y va aussi souvent. Elle comprend pourquoi on vient régulièrement ». Elle complète : « et c'est bien de pouvoir faire participer l'entourage. C'est bien. Et c'est vrai que le spectacle de noël c'est un moment fort de l'année ».

Sébastien
« Moi ce que j'aime bien, c'est le spectacle de fin d'année. C'est entre guillemets un **spectacle artisanal. C'est monté par les assistantes maternelles et porté par Annick et Mylène**. Y'a des répétitions enfin c'est … **C'est super bien travaillé. Et c'est franchement un super moment** ». Il ajoute : « Quand ils font spectacle tout ça, et puis, après, le lendemain, on va voir nounou pour lui donner Mathis et c'est toujours… Euh… On lui dit : « le spectacle c'était super ! » et tout, et elle dit toujours : « c'est vrai ? » Enfin… Toujours humble… Euh… Franchement, par exemple, **ils font des costumes eux-mêmes, ils font tout eux-mêmes**. Avec des guirlandes de noël par exemple ils se font une petite écharpe qu'ils branchent avec des batteries… Enfin c'est super bien fait quoi, à chaque fois ». Et complète : « Et **ça se voit qu'il y a une super bonne relation entre assistantes maternelles. C'est bien quoi. C'est bon enfant, c'est joyeux,** … Franchement… C'est…Y'a rien de négatif. Non. Je n'ai jamais vu quelque chose de négatif quoi ». Sébastien dit : « C'est que du positif. Et puis quand on les voit sur scène, **elles s'amusent. Ça se voit. Elles rigolent, elles sont supers** ». Je lui demande s'il pense que ça apporte quelque chose aux enfants, il répond : « Oui, je pense **qu'ils soient dans un univers enfin dans un environnement sain, positif, tout ça, ça les aide également.** Parce que s'ils entendent par exemple des insultes ou des gens énervés, c'est pas bien pour eux ». Il ajoute : « On le disait tout à l'heure, ils fonctionnent par mimétisme. Si jamais il y a des choses négatives ils vont les reproduire également. Donc ça, ce serait pas forcément bien. Alors que là, comme c'est joyeux, il va sauter, il va être content, voilà ».

Stéphanie
« **Pâques euh… La chasse aux œufs. Les spectacles, que je trouve génial**. Euh… Noel. Voilà. Quand on est invités euh… **La kermesse**, ça dépend si on peut se libérer ou pas mais quand on est invité on essaye d'être présents. Ça dépend si c'est possible ». Elle complète : « On a vraiment l'impression que… Enfin je trouve qu'elles sont vraiment… Pour les enfants. Vraiment je trouve que… C'est vraiment sympa et puis je trouve que c'est toujours original. **Quand elles nous invitent ici, les spectacles, … Nous franchement on est satisfaits** du lieu, du relais ». Elle ajoute : « **j'aime bien la chasse aux œufs.** Je trouve … **Le fait qu'on observe nos enfants. J'aime bien. Les kermesses, les voir jouer, … C'est sympa quoi. C'est un moment fort pour moi.** C'est bien. **J'ai un super souvenir du spectacle de noël. J'avais trouvé ça très chouette. En fait ça me fait plaisir pour les enfants qu'ils voient ça** ». Stéphanie dit : « **Mylène et Annick elles s'en donnent. Et puis toutes les autres nounous.** Dans mon métier peut être ou dans d'autres on peut se lasser à un moment. Et je ne sais pas si elles sont lassées. En tout cas, ça ne se voit pas, dans les spectacles. Y'a de l'énergie. C'est vrai que moi je trouve ça chouette ».

J'ai pu percevoir un décalage entre ce qui est écrit par les éducatrices et ce qui est valorisé par les parents : alors que les rituels festifs sont majoritairement plébiscités par les parents, des « animations festives (carnaval, chasse aux œufs, fête de Noel, …) » sont mentionnées une seule

fois dans le projet de fonctionnement. J'ai moi-même été surprise de constater que les éducatrices avaient peu formalisé à l'écrit ce qu'elles réalisent pourtant chaque année. Je peux identifier que c'est un point de rencontre entre les parents et les éducatrices de par les différentes observations que j'ai pu faire tout au long de la recherche collaborative que j'ai mené avec les éducatrices durant trois ans. Effectivement, j'ai pu constater l'investissement des moments festifs par les éducatrices : photographies sur les murs, décoration des espaces d'accueil et de la salle de jeu en fonction du moment fêté, création de spectacle en dehors de horaires habituels avec les assistant(e)s maternel(le)s (de 18h à 20h), préparation et organisation de temps festifs diversifiés… J'observe donc un écart entre la formalisation écrite de la pratique (le projet de fonctionnement) et les dispositifs et les faits et effets observés au cours de la recherche. Richard Wittorski et Martine Janner-Raimondi (2017), ont mis en évidence que lorsqu'un écart contradictoire existe entre les intentions affichées, ici dans le projet de fonctionnement, et leurs mises en œuvre, cet écart permet de révéler une dimension ou des dimensions cachées. L'organisation et l'animation de temps festifs réguliers auprès des enfants et des familles feraient donc partie du travail caché des EJE du RPE. D'après les entretiens menés auprès des parents et les observations que j'ai pu réaliser, ce travail semble être un point de rencontre important entre les familles et les éducatrices du RPE. L'hypothèse que je retiens est celle des attendus de l'écrit fourni : le projet de fonctionnement n'aurait pas pour vocation de rendre visible ces pratiques.

Ainsi les rituels constituent un point de rencontre entre les parents (des classes populaires, moyennes et aisées) et les éducatrices de la ludothèque et du RPE. Le processus inclusif serait donc davantage mis en route pour les parents des classes sociales moyennes et aisées et dans les deux structures citées (la ludothèque et le RPE). La suite de l'analyse nous permettra peut-être de comprendre davantage pourquoi les parents en situation de pauvreté et la crèche semblent moins concernés par le processus inclusif.

Je vous propose maintenant de nous intéresser à des points de rencontre identifiés uniquement pour les parents en situation de pauvreté avec les lieux d'accueil de la petite enfance : la propreté et le coût.

→La propreté du lieu et le coût, importants pour les parents en situation de pauvreté

Je ne m'attendais pas à trouver des éléments concernant l'hygiène des locaux ou le coût dans les points de rencontre entre les parents et les lieux d'accueil de la petite enfance (4 parents de la crèche et de la ludothèque).

A la ludothèque, l'hygiène des locaux est un élément important pour deux mamans qui est également mis en évidence dans le projet éducatif de la structure et le coût est mis en évidence par deux parents. Ces parents sont tous les deux en situation de pauvreté.

Deux mamans, toutes les deux mères au foyer et en situation de pauvreté, ont mis en valeur la propreté des lieux et l'hygiène.

> Nafessa me dit : « **La ludothèque elle est toujours propre** » et Odélie déclare : « **Je regarde la propreté, ici c'est propre ! Y'a une bonne hygiène** ! »

Offrir aux enfants un espace propre est également pointé comme un élément important dans le projet éducatif de la ludothèque (2015, p. 13) : « Pour des raisons d'hygiène et pour mieux jouer sur certains espaces, les adultes et les enfants seront invités à poser leurs chaussures et ils pourront apporter leurs chaussons »

Ainsi, l'hygiène des locaux constitue un point de rencontre entre la ludothèque est les parents en situation de pauvreté.

A la crèche, pour deux parents, les modalités financières fixées à la crèche sont un point de rencontre important. Les deux parents qui mettent en évidence ce point de rencontre sont en situation de pauvreté[179].

> Bryan
> Ici il est à vingt-cinq heures. Je paie cent trente-cinq euros et j'ai une aide de vingt euros des Hauts de France. Et en plus de ça, j'ai cent cinquante euros à la fin de l'année par mon entreprise en fait. **Ça nous revient quasiment à rien**.
>
> Léa
> Et puis **question de tarif et tout… c'est abordable**. Pas de souci. Niveau organisation et **niveau financier j'ai rien à dire**.

Rappelons que la crèche dans laquelle est effectuée la recherche est une crèche particulière, c'est un crèche VIP (à Visée d'Insertion Professionnelle) qui vise l'insertion de tous les parents.

[179] Les catégories pauvres concernent les personnes vivant sous le seuil de pauvreté (781 euros mensuels (données 2016) pour une personne seule 2, 1 518 euros pour un couple sans enfant et 1 999 euros pour un couple avec deux enfants).

En 2018, la directrice m'avait indiqué que 60% des familles qui fréquentent la crèche vivent sous le seuil de pauvreté. Dans le projet d'établissement le terme « paiement » apparaît sept fois et celui de « tarif » est écrit treize fois. Cela semble révéler l'importance du coût pour les professionnelles également. Compte tenu de la spécificité de la crèche VIP, le coût est à mettre en lien avec l'accessibilité de la crèche pour les parents, quelle que soit leur classe sociale.
Il est écrit (2016, p. 15) : « Les tarifs sont fixés, conformément aux modalités prévues par la convention de la prestation de service unique signée entre la Caisse d'Allocations Familiales du Pas-de-Calais et I 'Etablissement « X ». Elle établit un plancher et un plafond, dont le montant est défini chaque année par la CNAF. Le paiement est à l'heure. Le prix est fixé selon les revenus des parents, le nombre d'enfants et le lieu d'habitation. Lors de l'inscription, les parents remplissent une fiche de renseignements. Pour établir le tarif nous consultons le site CAF Pro, MSA pro ou l'avis d'imposition familial (de l'année précédente) ».
Ainsi, dès l'inscription la question du coût est abordée avec les parents et on peut percevoir que, pour les parents en situation de pauvreté, c'est un élément important. Si le coût était plus élevé, ils ne pourraient probablement pas inscrire leur enfant à la crèche. C'est donc un élément important pour l'accompagnement et le suivi de l'enfant.

→Des points de rencontre avec d'autres instances éducatives : la famille, la crèche, l'assistante maternelle.

Treize parents sur les trente interviewés expriment des points de rencontre avec d'autres instances éducatives. Comme l'a montré Catherine Sellenet (2006), aucune parentalité ne se construit sans apport ou contrainte extérieure. A travers les exemples suivants, on perçoit que les parents recourent à différentes instances éducatives pour le travail éducatif à réaliser auprès de leur enfant : quatre parents de la ludothèque ont eu besoin d'une autre instance éducative (leurs parents, la crèche, l'assistante maternelle), huit parents du RPE (l'assistant(e) maternel(l)e, une MAM et la ludothèque) et un parent de la crèche insiste sur l'importance de l'école.

A la ludothèque, deux parents mettent en évidence des points de rencontre entre leur instance éducative et celle de leurs parents.

> Perrine
> « En fait moi j'ai été élevée comme ça aussi. Très petite je partais en vacances avec mes grands-parents ». Elle ajoute : « Donc c'est vrai que je me suis dit aussi que **c'était quelque chose que je voulais euh… refaire plus tard** ».

Mélodie
« Quand il est avec mamie je sais que ça va. Et puis y'a marraine aussi ». Elle ajoute : **« avec mamie on fait beaucoup de choses.** Y'a un bois pas loin de chez elle, on y va en poussette. Ou en vélo. » Et complète : « Oui, **je la vois presque tous les jours**. L'autre jour on a été au parc, il s'est bien amusé ». Mélodie me dit : « **c'est ma mère qui a un petit peu choisi.** En fait elle me pousse à la mettre pour qu'il s'habitue avec d'autres enfants, pour qu'il fasse des choses ». Et ajoute : « Ah oui, plus**. Elle a du recul, elle nous a éduqué donc elle sait ce qui est bien** et puis elle travaille dans une école maternelle. **Elle sait les choses qu'il faut** ».

A travers les expressions comme « quelque chose que je voulais refaire », « elle nous a éduqué donc elle sait ce qui est bien », … Perrine et Mélodie mettent en évidence une certaine continuité entre l'éducation qu'elles ont reçu et celle qu'elles veulent donner à leur enfant.

La famille semble donc constituer un apport éducatif concernant le travail éducatif à réaliser auprès de l'enfant.

Deux parents de la ludothèque évoquent aussi des points de rencontre avec l'instance éducative de la crèche.

Perrine me parle de la crèche :
« **Je savais qu'elle était bien.** Et puis c'est vrai que là, eux, **pour la diversification, on s'est mis d'accord. Ensemble**. Sur comment s'organiser. Ils m'ont dit de commencer par les légumes sur le weekend, comme ça ils enchainent sur la semaine et puis, si, si ça passe nickel et ben on enchaine sur les compotes. Donc « vous faites les compotes sur le weekend et puis nous, on ré-enchaine et puis petit à petit » … Et donc à chaque fois, c'est moi qui ai intégré un nouvel élément ». Elle ajoute : « **Pareil quand elle a commencé à être propre.** Je leur ai proposé, moi, de le faire pendant les vacances scolaires. Pendant deux semaines elle est restée sans couche et puis ça roulait. Et du coup, eux, ils ont pris le relai. Même si, dès fois, y'avait encore des petits accidents. Et puis quand je leur ai dit « ben maintenant c'est la sieste » et ben voilà, ils ont suivi tout de suite. Enfin, voilà, ils ont pas pris de précautions pour se ménager on va dire ». Et complète : « A chaque fois que j'en ai parlé, y'avait pas de souci que ce soit pour la diversification, pour la propreté. Ils m'ont dit : « nous si vous nous dites qu'elle a plus de couche, elle a plus de couche ». **Ils s'adaptaient en fait** ».

Valérie
« **À la crèche du coup, on est allés faire un petit concert.** Comme ça, elle a pu montrer papa et maman qui jouent de la musique ». Et ajoute : « Alors à la crèche oui je vais le retrouver. Notion de respect, on écoute les copains. Je ne vois pas ce qu'ils font à la crèche mais concrètement quand elle est avec des petits euh… Je n'ai pas peur qu'elle soit autour des petits. Elle va s'assoir, elle va leur passer les jouets, **elle va être toute douce avec les petits.** Donc je me dis que **c'est des choses qui s'apprennent aussi à la crèche.** Euh… **Ils partagent les repas.** Ils les laissent s'autoriser à piquer dans l'assiette de l'une, faire du transvasage avec l'autre, … Donc ça c'est bien ».

A nouveau, on retrouve l'idée d'une continuité entre ce qui se fait au sein de l'instance éducative parentale et celle de la crèche :

-Perrine explique comment elle s'est accordée avec les professionnels de la crèche pour accompagner sa fille dans deux étapes importantes liés au *care* : la diversification alimentaire et l'acquisition de la propreté. On peut repérer que pour la diversification ce sont les professionnels qui ont fait des propositions qui ont été suivies par la maman et que c'est l'inverse qui s'est produit pour l'acquisition de la propreté.
-Valérie, quant à elle, met en évidence différents points de rencontre concernant l'accompagnement éducatif de sa fille à la crèche : l'éveil musical, le respect des autres en prenant soin des plus petits, en écoutant, l'apprentissage de la douceur, le partage des repas.
Les professionnels de la crèche sont donc repérés par les deux mamans comme des apports pour le travail éducatif à réaliser auprès de l'enfant. Des points de rencontre concernant l'accompagnement éducatif et le *care* sont mis en évidence.

Enfin, une maman de la ludothèque évoque les points de rencontre entre son instance éducative et celle de l'assistante maternelle.

> Brigitte
> « La nounou elle va très souvent au RAM ». Je lui demande si c'était un critère pour choisir la nounou, elle répond : « Oui. C'est elle qui m'a dit qu'elle y allait. Je suis très contente qu'elle y aille. Ça m'arrive aussi d'y aller avec Martin quand je suis disponible. Et je suis contente aussi c'est que… Pendant le temps des histoires et des comptines, ça fait quelques mois qu'il en profite pour aller jouer parce qu'il y a tous les jeux de disponibles et **je vois que la nounou, elle le laisse jouer.** Elle ne dit pas : « non, viens écouter les histoires et les comptines ». **Donc ça j'aime bien, je vois qu'elle a une certaine souplesse**. **Moi j'ai aussi cette vision des choses.** Je vois aussi, le soir, quand on échange**, je vois qu'on est sur la même longueur d'onde** ».

Pour les parents interrogés à la ludothèque, concernant le travail éducatif réalisé auprès de l'enfant, des points de rencontre sont évoqués entre différents acteurs : la famille (parents et grands-parents), les professionnels (ludothèque, crèche, assistante maternelle). Ils concernent l'accompagnement éducatif de l'enfant, le *care.* Voyons maintenant ce qu'il en est au RPE.

Au RPE, huit parents mettent en évidence des points de rencontre entre eux et l'assistant(e) maternel(le). Différents points sur lesquels il y a des points communs sont mis en évidence : les règles (quatre parents), l'éducation (cinq parents), le *care* (deux parents), les valeurs (deux parents). Trois parents s'inspirent de l'assistant(e) maternel(le) dans leurs pratiques parentales. Pour deux parents, le plaisir que leur enfant a à aller chez l'assistant(e) maternel(le) (son sourire, l'enthousiasme, le fait qu'il la réclame) est un bon indicateur. Un papa apprécie la disponibilité de l'assistante maternelle.

Corinne
« J'ai eu la chance de trouver une nourrice qui habite dans ma rue, le rêve idéal, que j'ai rencontrée, et **avec qui je partage beaucoup de valeurs et de principes d'éducation**, et donc elle va chez elle ». Elle ajoute : « **elle a vraiment, pour moi, le bon dosage** en fait (rire), dont je parlais tout à l'heure en fait. Elle a vraiment le bon équilibre, pour moi, entre le « je passe ou je passe pas », les choses sont claires chez elle ». Elle complète : « Elle a des barrières qu'il ne faut pas dépasser et c'est clair, net et précis, enfin voilà, les barrières elles ne changent pas, et Aïmane elle a connu chez elle, une autorité c'est peut-être un terme un peu dur, mais une façon de vivre, et les choses à faire et à ne pas faire, et vraiment **je l'apprécie vraiment beaucoup** pour ça, je ne voudrais vraiment pas changer de nourrice parce que pour Aïmane, **c'est vraiment complémentaire avec ce que je peux lui apporter, elle connaît aussi là-bas des règles de vie et je trouve que c'est très bénéfique** ». Corinne dit : « **j'essaie de fonctionner de la même manière qu'elle**, pas parce que je ne sais pas comment faire et que je me dis : « tiens elle, elle fonctionne comme ça, du coup je vais faire comme elle », mais vraiment parce que **je suis complètement d'accord avec sa façon de voir les choses en fait** ». Je lui demande de préciser, elle répond : « Le côté affectif, c'est-à-dire de **donner de l'affection à un enfant quand il en a besoin**, quand Aïmane elle va se mettre sur elle pour lui faire un câlin, elle va lui faire un câlin, voilà, c'est répondre aux besoins de l'enfant. Si jamais on lui propose une activité mais que vraiment elle n'a pas envie de la faire, lui dire : « bon tu n'as pas envie, c'est pas grave, on va faire autre chose ou on le fera un autre jour ». Après dans les choses un peu plus générales, si on prend un peu plus de hauteur, ce serait **la place de chacun dans une famille**. Là, il y a la nourrice, voilà, il y a le mari de la nourrice, il y a les enfants de la nourrice, voilà, chacun a sa place, la nourrice c'est la nourrice, le mari de la nourrice ce n'est pas la nourrice, c'est pas lui qui gère les choses. Après **le côté respect de l'autre, c'est-à-dire le partage, ça c'est vraiment quelque chose de très important pour moi.** Par exemple, des fois, je vais donner des fruits, je vais dire : « c'est pour tout le monde », une barquette de fraises, Aïmane elle va en manger trois, on ne va pas jeter le reste. Donc voilà, c'est partager les choses qu'on a, que j'amène, si la petite elle veut goûter les gâteau d'Aïmane, il faut partager, moi voilà là-dessus, voilà. **L'entraide,** ça veut dire je ne fais pas dans mon coin mon truc, si je peux aider l'autre à faire son dessin, bon voilà. Et puis après le côté, **j'évolue, je découvre, je m'éveille**, ne pas mettre les enfants devant la télé de quatre heures à six heures ».

Tom
« On est dans la même euh… Alors **je ne sais pas si c'est elle qui s'est adapté à notre façon de faire mais elle a toujours été dans notre sens** donc automatiquement. Par exemple, en allant chercher du pain, c'est « tu dois dire bonjour en entrant dans la boulangerie, tu dois dire au revoir quand on part », et ben, elle continue cette démarche-là alors qu'elle aurait très bien pu arrêter et dire : « bon ben les parents vont s'en occuper de rendre poli l'enfant». Euh… quand un enfant est malade, elle nous envoie un texto : « qu'est-ce que je dois faire ? », c'est l'affect qui joue. C'est essentiel. Essentiel. **Tous les mois on a une petite carte mémoire avec les photos du mois** de l'enfant. Parce qu'on ne voit pas ce qui se passe. **A chaque événement, les premiers pas ou quoi elle fait une vidéo.** On l'a. On l'a. Elle fait quasiment tous les déplacements au RAM, dès que c'est ouvert, elle inscrit nos enfants, euh… L'activité au Louvre j'en ai parlé tout à l'heure… Et puis euh… La semaine dernière, on a eu un problème, on a fini tard au travail donc on la prévient : « excusez-moi madame B, j'ai un problème, je vais être en retard ». Infirmier, vous savez, on ne peut pas toujours tout calculer. Bref. Et ben elle

est partie au parc public avec Matéo. Voilà. Elle l'a pas planqué à la maison devant la télévision. Elle est partie au parc, ils ont joué avec de l'eau parce qu'il faisait super chaud. C'est… Elle n'est pas obligée de faire ça. Elle aurait pu rester à la maison. Si elle a des choses à faire, repasser, faire à manger, des trucs comme ça ». Je lui demande s'il apprécie sa disponibilité, il répond : « Elle est énorme. Et pour moi c'est essentiel de … Et pareil, inversement, si elle a besoin de quelque chose, on fera tout pour qu'elle n'est pas la garde des enfants. Donc je m'arrange avec mes parents dans ces cas-là. Faut pas faire des efforts que dans un sens. Et c'est même pas un effort, c'est évident pour nous. Depuis le début on fonctionne comme ça. **Et ça roule comme sur des roulettes. C'est vraiment une super nounou** ».

A nouveau, on perçoit une certaine continuité entre deux instances éducatives : les parents et l'assistant(e) maternel(l)e. Au RPE, trois parents expriment des points communs avec une autre instance éducative : une maman évoque la MAM (Maison d'Assistant(e)s Maternel(le)s) fréquentée auparavant par sa fille. Deux mamans mentionnent la ludothèque comme un lieu qu'elles apprécient. Pour toutes les trois, la socialisation est mise en évidence. A la ludothèque, les deux mamans apprécient les temps de jeu. Une maman met en évidence l'intérêt des emprunts de jeu, l'autre met en évidence son accord avec les règles posées.

Corinne, à propos d'une MAM (Maison d'Assistant(e)s Maternel(le)s)
« **Ça l'a fortement socialisée**, mais vraiment le changement a été très significatif, elle avait un rapport aux autres complètement différent. Alors le début a été très compliqué, forcément hein, mais après, en fait, quand elle s'est détendue, comme elle avait toujours cette nounou qui l'accueillait et qui l'accompagnait, elle s'en est fait sa figure de référence et c'était son guide en fait ». Elle ajoute : « Chose qu'on n'a pas dans une crèche quoi. Et **ça l'a fortement détendue par rapport à sa relation aux autres adultes et aux autres enfants** ».

Mélissa la ludothèque
« A la ludothèque **j'ai fait pleins de trucs avec les enfants en tant que maman et ça se passe toujours très bien.** On a fait des **ateliers motricité, de la peinture, des jeux de société, …** ». Elle ajoute : « je crois que j'ai moins ressenti les règles. Y'en a quand même » et développe : « peut-être parce qu'elles sont rappelées différemment. Je ne sais pas. Par exemple, sur le fait d'être à table pour jouer, ça n'a jamais posé problème à la ludothèque… J'essaie de revisualiser les moments… En fait je pense que c'est un peu moins rigide sur ça. Sur le fait d'être à table tout ça. Je pense. Là c'est de l'interprétation peut être mais je pense que c'est quand même moins rigide ». Elle dit : « Je trouve que **c'est chaleureux à la ludothèque** ».

A nouveau, on perçoit des points de rencontre concernant l'accompagnement et le suivi de l'enfant et/ou les objectifs éducatifs entre les parents et d'autres instances éducatives : une MAM et la ludothèque. Examinons maintenant ce qu'il en est à la crèche.

A la crèche, une maman met en évidence un point de rencontre avec une autre instance éducative : l'école. Ce sont les apprentissages de l'enfant qui sont mis en évidence comme un point de rencontre entre parents et professionnels.

> Anissa
> « Par exemple, là, **j'apprécie les devoirs**, alors que le maître il m'avait dit, il y a des moments il y a des parents qui se plaignent un petit peu qu'ils aient des devoirs, mais je lui avais dit : « c'est normal aussi en CP. Comment ils vont savoir écrire et lire s'ils n'ont pas de devoirs ? » Donc voilà, j'apprécie quand il me parle, quand il me demande, quand il me pose des questions. Il attend toujours des réponses, il est curieux, il a toujours des questions, des questions, des questions. **Le stimuler aussi, ça j'aime bien** ». Elle ajoute : « **De voir qu'il apprend** euh… » et complète : « Voilà, et **de voir qu'il réfléchit, il pense à autre chose, il va très loin dans ses réflexions, dans ses pensées, et ça j'adore, j'aime bien, je le voie évoluer,** voilà ».

Même s'il s'agit d'une autre instance éducative, on peut faire un lien avec le projet d'établissement de la crèche puisque l'école y est citée cinq fois. Par exemple, il est écrit (2016, p. 21) : « L'objectif recherché est principalement la socialisation de l'enfant, son éveil, et la préparation à l'entrée à l'école ». L'apprentissage, point de rencontre entre Anissa et l'école, est également un point de rencontre avec la crèche.

Différents points de rencontre sont identifiés, il nous reste à analyser en quoi l'évaluation des progrès constitue ou non un point de rencontre entre les parents et les lieux d'accueil de la petite enfance.

3.1.3. Aucun point de rencontre concernant l'évaluation des progrès

A la différence de ce qu'a repéré Laurence Thouroude (2016) concernant l'éducation inclusive à l'école, aucun point de rencontre entre les parents et les lieux d'accueil de la petite enfance ne concerne l'évaluation des progrès. Dans cet écrit (Chapitre 1.II.4.3.) j'ai mis en évidence la différence entre domaine scolaire et le secteur de la petite enfance concernant l'évaluation des progrès : une évaluation centrée sur les apprentissages dans l'espace scolaire et sur le développement de l'enfant dans le secteur de la petite enfance.

Contrairement à ce qui se passe à l'école, aucun programme n'est fixé à la ludothèque, ni au RPE, ni à la crèche. Il n'y a pas de socle commun de connaissances et de compétences à acquérir. Même si les parents souhaitent que leur enfant « apprenne » ou « découvre » à travers

les activités ludiques par exemple, il n'y a pas d'attentes précises sur un point ou sur un autre. L'évolution de l'enfant semble envisagée de manière globale.

De manière plus précise, on perçoit à travers l'analyse suivante que l'évaluation des progrès n'est pas au cœur de l'activité des éducatrices de la ludothèque, du RPE et de la crèche :

- Les objectifs de la ludothèque, précisés dans le projet éducatif (2015, p.9) sont de : « donner accès à un lieu dédié aux jeux et jouets aux familles. Ce qui permettra de partager un moment convivial entre parents et enfants (créer du lien), entre enfants (socialisation), entre parents (soutien à la parentalité) et entre professionnels (conseils, accompagnements) ». On comprend donc que ce n'est pas l'évaluation des progrès de l'enfant qui est au cœur du projet éducatif mais l'accessibilité d'un espace de jeu et de rencontres.
- Au RPE, les missions principales, définies dans le projet de fonctionnement sont : informer des parents et des professionnels de la petite enfance, offrir un cadre de rencontres et d'échanges des pratiques professionnelles.

  Les grandes missions du RPE ne sont pas centrées sur les enfants mais davantage sur les adultes qui les accompagnent : les professionnels de la petite enfance et les parents.

  Concernant la fiche de poste des EJE, auprès des enfants, leur mission est de :

  « Identifier et répondre à leurs besoins en collaboration avec l'équipe.

  Développer les pratiques d'accueil et d'accompagnement des enfants.

  Organiser des ateliers d'éveil adaptés aux besoins et à l'âge des enfants. » (2017, p.45)

  L'évaluation des progrès n'est donc pas au cœur des pratiques professionnelles des EJE du RPE qui centrent leur travail éducatif autour de l'éveil, la réponse aux besoins de l'enfant, l'accueil et l'accompagnement.
- A la crèche « L'objectif principal est d'assurer l'épanouissement des enfants en favorisant leur développement moteur, intellectuel, affectif et social. Pour ce faire, l'équipe s'oriente sur : le respect des besoins de chaque enfant, le développement de l'autonomie, le début de la socialisation, l'aide et l'accompagnement des parents dans leur rôle » (2016, p.21). On comprend donc que l'évaluation des progrès se centre sur le développement de l'enfant mais n'est pas la préoccupation professionnelle centrale. L'attention à l'épanouissement de chaque enfant, à leurs besoins, à leur socialisation progressive et l'accompagnement de leurs parents semble davantage mobiliser les professionnelles.

Ainsi, dans le secteur de la petite enfance, pour les parents, comme pour les professionnels de la petite enfance, l'évaluation des progrès de l'enfant ne constitue pas un point de rencontre. C'est une différence majeure avec l'éducation inclusive à l'école.
Les points de rencontre entre les parents et les lieux d'accueil de la petite enfance semblent s'élargir à d'autres instances éducatives : les adultes qui concourent à l'éduction de l'enfant au sein des lieux d'accueil de la petite enfance mais aussi plus largement, au sein des différentes structures partenaires.

Différents points de rencontre ont pu être identifiés concernant les parents et les lieux d'accueil de la petite enfance : les activités ludiques (23 parents avec les 3 lieux), les règles (21 parents avec les 3 lieux), la présence bienveillante des adultes (18 parents avec les 3 lieux), les rituels (14 parents des classes populaires, moyennes et aisées avec le RPE et la ludothèque), la propreté et le coût (4 parents en situation de pauvreté avec la ludothèque et la crèche). Enfin, des points de rencontre concernant l'accompagnement et le suivi de l'enfant ont pu être identifiés avec d'autres instances éducatives, partenaires des lieux d'accueil de la petite enfance (13 parents des 3 lieux).

Après avoir analysé les différents points de rencontre entre les lieux d'accueil de la petite enfance et les parents, je vous propose maintenant d'analyser les points de rupture.

3.2. Peu de points de rupture exprimés entre les parents et les lieux d'accueil de la petite enfance

Alors que tous les parents ont exprimé des points de rencontre entre leur instance éducative et celle du lieu d'accueil qu'ils fréquentent, peu de parents ont exprimé des points de rupture : seuls deux parents fréquentant le RPE ont mis en évidence des points de rupture. Ce résultat apparaît significatif, c'est ce que je tente d'analyser ci-dessous.

3.2.1. Peu de points de rupture entre les parents et les lieux d'accueil de la petite enfance qu'ils fréquentent

Aucun point de rupture n'est évoqué ni avec la ludothèque, ni avec la crèche. C'est un élément significatif car Laurence Thouroude (2016) avait identifié les objectifs éducatifs, l'évaluation des progrès, l'accompagnement et le suivi éducatif comme des points de rupture également. La question reste de savoir comment interpréter qu'il n'y ait pas de points de rupture entre la

ludothèque ou la crèche et les parents. Il se pourrait que la parole ait été freinée, qu'ils n'aient pas osés me confier ces éléments mais cette hypothèse est à minorer pour différentes raisons :

- L'entretien est anonyme et je leur ai rappelé au début de l'entretien.
- Je ne suis pas directement impliquée dans le travail éducatif réalisé au sein de la ludothèque puisque ma mission est celle de la recherche.
- Ils m'ont évoqué des points de rupture avec d'autres instances éducatives : leurs parents, l'école, d'autres parents et la crèche.

J'en viens donc à formuler une autre hypothèse : *les professionnelles, mettant en œuvre des accommodements raisonnables avec les parents, empêchent les ruptures de se créer et favorisent les négociations parents-professionnels pour le travail éducatif à réaliser auprès de l'enfant.*

Nous explorerons plus précisément cette hypothèse dans la partie qui concerne les « négociations diversifiées » (dans ce chapitre, III.4.), examinons d'abord les points de rupture à l'œuvre existant entre les parents et le RPE.

Deux mamans expriment des points de rupture au sein du RPE. Pour elles, des désaccords (non exprimés) ont provoqué des formes d'exclusion différentes :

- Une maman exprime son désaccord avec des propos tenus au sujet des parents par des assistantes maternelles, cela l'amène à s'éloigner du groupe d'adultes tout en restant au sein du RPE. C'est un point de rupture concernant un objectif éducatif (favoriser le lien social).
- Une maman est en désaccord avec le cadre posé, cela l'amène à quitter un spectacle avec son fils. C'est un point de rupture concernant l'accompagnement et le suivi de l'enfant qui est exprimé ici (une règle).

Face à une autre manière de penser ou de faire, et donc dans leur rapport à l'étranger, les deux mamans ont eu un comportement de « repli de défense » (Janner-Raimondi 2017, p.123).

> Laurence
> « Ce qui est difficile dès fois c'est que ben, **on est parents au milieu des nounous**. Donc des fois, forcément, elles discutent de leur vécu plus ou moins agréable avec les parents et donc des fois, **on se sent un peu mal à l'aise** vis-à-vis de ça parce **qu'on n'est pas forcément d'accord** ». Elle ajoute : « Oui **il y a des critiques par rapport aux parents.** C'était : « elle se délaisse de son enfant », « elle va prendre du bon temps », … Donc là forcément c'est un peu… Euh… **Je ne me sens pas à l'aise** ». Je lui demande ce qu'elle a fait, elle répond : « **Je rumine intérieurement. Parce que je suis de nature assez discrète** donc je me dis « bon, ok », **je vais un petit peu plus loin** ».

Mélissa
« Par contre **au moment des histoires les enfants doivent rester assis ici… Moi je fais pas comme ça** dans mon travail alors (elle rit). Du coup, à la maison, encore moins ! ». Elle ajoute : « Je me dis que du coup ça peut être un peu plus compliqué. C'est vrai qu'au RAM… Bon là, ça va mieux parce qu'il grandit et qu'il s'intéresse plus aux activités à table. Mais j'ai connu des situations où, plus petit, **c'était compliqué** hein. Parce qu'il n'y restait pas en fait à table. Il s'en foutait complétement ». Elle complète : « **c'était plus compliqué. Pour moi.** Pas pour lui ». Mélissa dit : « Ben du coup moi je suis un peu euh… « mince, il faut qu'il reste à table ». C'est arrivé une fois qu'on me dise : « il faut qu'il reste à table ». **Et moi je m'en fiche en fait qu'il soit à table. Mais comme on est dans un lieu où il y a des règles, du coup j'essaie de lui faire comprendre.** Et du coup c'est un peu… Euh… Y'a eu ce moment-là. Et **y'a eu un moment où elles avaient fait un spectacle je m'en souviens. Et je suis partie.** Du coup. Parce qu'il avait du mal à tenir en place. Enfin le spectacle avait du mal à démarrer donc il fallait rester assis. Et tout ça. Oh ! (Elle souffle). C'était compliqué. Là ça va un peu mieux mais quand il était plus petit… Euh… Oualala ! **C'était quelque chose d'assez compliqué** oui. Et j'attendais vraiment que le spectacle commence. Parce que je me disais : « bon ça va commencer, il va se poser ». Et en fait, je pense qu'il était tellement parti à bouger, à être énervé dans tous les sens, que, quand le spectacle a commencé…. En plus il y a eu un silence. Forcément quoi. Et lui il continuait toujours. Donc j'ai dit : « laisse tomber **», je suis partie en fait** ». Elle poursuit : « Et puis **cette règle d'être assis et de pas faire de bruit, qui n'est pas très importante pour moi, a fait que, ben … j'ai dû partir** ». Elle conclut : « au RAM, **je trouve que le cadre il est… un peu trop… tracé.** Après, c'est parce que moi, j'ai un enfant qui est comme ça. Qui aime bouger ».

Deux éléments constituent des points de rupture entre les parents et ce qui est écrit dans le projet de fonctionnement du RPE :

Concernant l'objectif éducatif de favoriser le lien social, il est écrit que les EJE ont un rôle de « médiation entre les différentes parties » (2017, p.45). Dans la situation évoquée, cela ne semble pas à l'œuvre et le point de rupture abouti à un repli de la maman. Je fais l'hypothèse que les EJE n'ont pas tenu ce rôle de médiation car elles n'ont pas entendu les propos tenus ni perçu le point de rupture entre Laurence et les assistantes maternelles. Effectivement, Laurence, avait également dit au cours de l'entretien : « Quand elles entendent elles recadrent ».

Concernant l'accompagnement et le suivi de l'enfant, plus particulièrement, les règles, il est écrit dans le projet de fonctionnement : « travailler avec les familles pour assimiler également ces règles » (2017, p.8). Ici on constate que la maman s'oppose à une règle posée de manière non verbale : en désaccord avec la règle posée, elle quitte les lieux.

En observant les comportements de repli des parents (éloignement ou départ), les éducatrices pourraient identifier ce qui constitue des points de rupture et peut-être les éviter. Cela nécessite une grande disponibilité de la part des EJE pour pouvoir être attentif aux comportement non

verbaux. A nouveau, la présence, la disponibilité des EJE semble pouvoir constituer un levier pour l'éducation inclusive.

Si peu de points de rupture ont été identifiés entre les parents et les lieux d'accueil de la petite enfance qu'ils fréquentent, quelques points de rupture ont été identifiés avec d'autres instances éducatives : avec leur famille, avec d'autres parents, avec d'autres lieux d'accueil de la petite enfance, avec l'école.

J'ai pu identifier des différents types de points de rupture : des points de rupture entre deux personnes (les deux parents par exemple), entre deux groupes sociaux (les parents et les grands parents par exemple) ou entre deux institutions (la famille et l'école par exemple) sans qu'il y ai eu de négociation. De plus, il y a des différences de degrés concernant les points de rupture : cela va de la différence, au désaccord, à la rupture totale.

3.2.2. Des points ruptures concernant les objectifs éducatifs avec leur expérience personnelle

Quatre parents expriment des points de rupture entre ce qu'ils sont et ce qu'ils souhaitent pour leur enfant : deux parents du RPE et deux parents de la crèche.

Au RPE, deux parents expriment des points de rupture entre ce qu'ils ont pu vivre et ce qu'ils souhaitent transmettre à leur enfant. Pour les deux parents, cela concerne une timidité, une forme de retrait social, qui les a gênés dans leur parcours de vie. Ils souhaitent que leur enfant se socialise en opposition à ce qu'ils ont pu expérimenter dans leur propre parcours de vie.

> Damien
> « Mais après je me dis que, pareil, dans le sens-là, pour partir dans ce sens-là, je me dis que **justement c'est une chose qu'il ne faut pas que je montre à ma fille** parce que je ne veux pas qu'elle soit dans, **je ne veux pas qu'elle soit comme ça, je veux** qu'elle soit… **Qu'elle ait du répondant, qu'elle n'ait pas peur de dire** ses… **De parler** tout simplement ». Il ajoute : « **Moi, ça m'a gêné pas mal de temps** ouais. Moi j'étais, euh, j'étais plutôt. Quand ça passe, quand je connais les gens ça passe très bien, ça peut se dérouler tout seul quoi. Par contre, quand **je me sens bloqué**, quand **je me sens coincé** ou un truc comme ça, là par contre, ça peut arriver que je bloque ouais ».

> Stéphanie
> Au sujet du RPE, Stéphanie me dit : « C'est vrai **que je vais pas spécialement vers les autres** alors **aller tout petit vers les autres, c'est peut être bien**. Franchement je vois pas en quoi ça pourrait faire du mal d'être comme ça… Avec des enfants. Justement : **apprendre à jouer, à partager, à prêter**, … Ouais c'est que bénéfique quoi ».

Souhaitant rompre avec leur propre expérience de vie qui peut « bloquer », « coincer », amener à ne pas aller « vers les autres », … Stéphanie et Damien ont le même objectif : « favoriser la socialisation de leur enfant ». Le fait de choisir une assistante maternelle qui fréquente le RPE était une manière, pour eux, d'atteindre cet objectif. C'est une dynamique créative (Cohen Emerique, 2015) que semblent avoir choisi Stéphanie et Damien.

A la crèche, deux parents souhaitent que leur enfant ne fasse pas comme eux. Pour un papa, cela concerne l'addiction aux écrans. Une maman ne veut pas transmettre son agressivité, sa négativité, qu'elle relie à son histoire.

> Christophe
> « **Moi qui suis un ancien geek, je jouais tout le temps à la console, et après j'ai eu des problèmes au niveau de la tête**. Donc j'ai arrêté définitivement ». Il poursuit : « Ben j'avais tout le temps des maux de tête, et puis on m'a dit il faut faire attention parce que je pouvais faire des crises d'épilepsie. Donc du coup j'ai diminué. Sinon **je jouais sur 24h, je jouais 18h par jour** ». Elle complète : « Tout le temps, tous les jours, tous les jours. Là, **je veux pas ça pour ma fille. C'est pas… C'est pas son chemin. C'est moi, avec ma conjointe, on a décidé ça à deux** ».
>
> Emma
> « Et pas … Euh… 'fin, de **pas être comme moi en fait. Quand j'étais plus jeune** ». Elle ajoute : « **Le fait d'être très négatif, très critique, de ne pas supporter d'être mise à défaut et d'être agressiv**e à chaque fois que ça se produit, ça aide pas. ça aide pas à nouer des relations. Du tout. (Elle rit) ». Puis, elle dit : « **Je ne veux pas ça pour elle** ». Elle ajoute : « **j'ai entamé un travail avec une psychologue pour ne pas lui transmettre tout ce que j'ai dû hériter de ma famille** » et conclut : « Il y a des choses à ne pas transmettre. J'essaie de les évacuer. Je ne veux pas lui transmettre ».

Ici, souhaitant rompre avec leurs propres expériences, Christophe et Emma utilisent la même stratégie : la réflexion (« avec sa conjointe » pour Christophe et « avec une psychologue » pour Emma). Ainsi, la réflexivité, s'inscrit dans une dynamique de créativité ou de négociation (Cohen Emerique, 2015) ou encore d'une dynamique d'apprentissage (Janner-Raimondi, 2017) pour éduquer différemment.

Ainsi, concernant les objectifs éducatifs, un seul point de rupture a été identifié : par l'éducation qu'ils veulent donner à leur enfant, quatre parents souhaitent rompre avec leur propre expérience. Pour cela, ils mobilisent tous des dynamiques créatives, de négociation (Cohen Emerique, 2015) et d'apprentissage (2017).

Je propose maintenant d'analyser les points de rupture liés à l'accompagnement et au suivi éducatif de l'enfant entre les parents et d'autres instances éducatives.

3.2.3. Des points de rupture avec d'autres instances éducatives

→Des points de ruptures liées à l'accompagnement et au suivi éducatif avec d'autres instances éducatives : la famille, avec d'autres adultes et avec une crèche.

Vingt-trois parents évoquent des points de rupture liés à l'accompagnement et au suivi éducatif de l'enfant avec d'autres instances éducatives : onze parents évoquent des points de rupture avec leur famille, huit avec d'autres adultes et quatre parents avec une crèche (différente de celle sur laquelle a eu lieu la recherche). On voit donc que les parents exercent la parentalité avec d'autres instances éducatives et que cela peut conduire à des points de rupture pour la majorité des parents interrogés.

→Avec leur famille

Onze parents évoquent des points de rupture avec leur famille : trois mamans de la ludothèque, quatre parents du RPE et quatre parents de la crèche.

A la ludothèque, trois mamans évoquent des points de rupture avec leur famille

Brigitte
« **C'est pas du tout le discours qu'on a dans nos familles. Ce n'est pas du tout la façon de faire que j'ai reçu ou que je vois dans ma famille** ». Elle poursuit : « **Je me distancie de l'éducation que j'ai reçue** et puis ça m'aide à comprendre des comportements d'enfants. Avant, un enfant en colère, c'était un enfant pas gentil, et maintenant c'est juste il est en colère et il ne sait pas quoi faire. Et ça, avant, **je n'avais pas ce regard-là. La formation m'a apporté ce regard là** en fait ». Elle ajoute : « un **peu… Contradictoire avec l'éducation que j'ai reçue ou que je vois dans ma famille**. Ils ne sont pas du tout… Roo c'est difficile d'expliquer. Ils ne sont pas du tout comme ça. Je pensais que je serai comme eux… Et puis en fait non ».

Valérie
« C'est... On devait se taire, on devait obéir. Quand on allait chez des gens, on devait rester assis sur une chaise. Euh… si on voulait quelque chose, un gâteau, n'importe quoi, il fallait demander la permission, … Euh… Le bonjour, le merci, le s'il vous plait, c'était tout le temps, on ne pouvait pas y déroger. Et puis c'était tout le temps une routine… Euh… Bon, il y avait aussi le martinet hein ! à l'époque. Donc **moi j'ai été élevée au martinet quand ça n'allait pas. On avait des fessées ». Elle ajoute : « et moi je me voyais pas faire ça » et poursuit « je ne suis pas violente parce que je pris des coups de martinet et des fessées mais (silence) je ne voulais pas ça (hausse le ton)** ». Ensuite, Valérie me dit : « j'ai deux grandes sœurs qui sont un peu dans cette tradition : Y'a pas le martinet mais y'a encore les fessées et y'a le « je crie beaucoup ». **Tout le temps, tout le temps, je crie, je crie. (Tout bas) : moi j'ai horreur de ça. (Elle hausse le ton) : j'ai horreur de ça.** Les repas, je sais que ça va crier. Je suis en repas de famille donc je prends sur moi. Les premiers repas de famille, Joe, elle ne décollait pas de mes genoux. Elle se demandait ce qui se passait. Et c'est d'ailleurs pour ça, aussi, que je n'ai

pas laissé Joe chez ma sœur, je l'ai mise à la crèche ». Elle ajoute : « Ma sœur elle a 4 enfants. Et je sais que quand il y a ses quatre enfants, ça crie en permanence… Et je me suis dit : « je ne veux pas ça pour Joe ». Je sais qu'elle peut être très percutée par ça ». Valérie affirme : « Mais je ne voulais pas que ça se passe comme ça. C'était pas ma vision de la famille. Alors j'ai passé une bonne enfance, j'ai eu des parties de rigolade avec mes parents tout ça mais euh… Je dis toujours que **j'ai été élevée « à la dure ». Et je ne voulais pas ça. Parce que y'avait aussi des moments où ce n'était pas sympa. J'ai beaucoup de mauvais souvenirs en tête. Je ne voulais pas ça. Je ne voulais pas ça** ». Elle complète : « quand je suis devenue maman je me suis dit « j'aimerai …euh… comment dire ?... **Tout se passe sans qu'on se fâche, sans qu'on s'énerve, être à l'écoute » … Je ne voulais pas de martinet, je ne voulais pas de fessée** ».

Avec ces deux exemples, les deux mamans expriment des différences entre l'éducation qu'elles ont reçue, dont elles se distancient. Par exemple, Valérie se distancie de l'éducation « à la dure » qu'elle a reçu pour transmettre à son enfant une éducation : sans violence, sans cris, sans martinet, sans fessée. Pour les deux mamans, les éléments qui constituent des points de rupture concernent l'éducation et sont : l'accompagnement des émotions (réprimer certaines émotions comme la colère qui s'oppose à accueillir toutes les émotions), la pause de limites (avec ou sans châtiments, avec ou sans cris, avec douceur ou fermeté).

Quatre parents du RPE expriment des points de rupture avec l'éducation qu'ils ont reçue. Ils s'opposent à l'autorité qu'ils ont reçue (un papa), aux règles non posées dans leur enfance (une maman), au fait que des sujets tabous puissent exister entre parents et enfants (une maman), à la distance établie entre parents et enfants pouvant aller jusqu'à l'absence (deux parents).

Sébastien
« Ben moi en fait j'ai eu une éducation un peu différente. Euh… On va dire même euh… contraire ». Il ajoute : « Moi **avec mon père c'était euh… L'autorité suprême. Limite la violence quoi. Et moi c'est pas du tout ça que je veux pour mon fils parce que je sais le mal que ça fait. Et je ne veux pas du tout reproduire ça** ».

Tom
« Y'a des choses, maintenant que j'y réfléchis que mes parents n'ont pas fait. Par exemple dire : « **je t'aime** », ils n'ont pas besoin de le dire, je le sais. Mais **ils ne l'ont jamais verbalisé. Mes enfants ils y ont le droit tous les jours** ». Il ajoute : « **J'ai plus le souvenir d'un câlin physique avec mes parents.** Après c'était y'a longtemps… Peut-être qu'il y en a eu. Il y a du certainement en avoir. Sinon je serai peut-être schizophrène ou je ne sais pas (il rit). **Par contre moi, mes enfants c'est tout le temps. C'est peut-être un peu trop envahissant. Je suis très… ouais, je suis très en demande par rapport à ça »**. Il dit : **« Moi, je me sens beaucoup plus impliqué que les papas y'a vingt ans.** Je ne me souviens pas être allé au parc avec mon père tout seul avec lui. Je ne me souviens pas ».

Ici, Sébastien entre en rupture avec l'éducation reçue par son père qu'il qualifie d'« autorité suprême », violente. Tom se distancie de l'éducation ou le *care* reçue de ses parents concernant deux pratiques en particulier : les câlins et la verbalisation de l'amour qu'il y a entre un père et ses enfants.

Quatre parents de la crèche verbalisent des ruptures qui ont eu lieu avec leur famille, ces ruptures concernent l'éducation de l'enfant. Pour trois d'entre eux, il y a également eu une rupture avec le cercle amical.

> Cédric
> « **Je ne voulais pas être comme mes parents** ». Il ajoute : « Ah ben ce que je ne veux pas c'est que **mes parents étaient maltraitants** » et complète : « autant psychologiquement, avec des rapports incestueux. Donc **c'était très très difficile. Donc ça, c'était absolument protéger Vincent de ce genre de choses** ». Cédric confie : « **sur le plan des jouets, des choses comme ça c'était le beau packaging. Chez mes parents il y avait une espèce d'apparence qui était préservée malgré tout quoi. Donc je voulais que Vincent ait ça mais de façon censée et réfléchie quoi.** Des choix dont il ait envie et pas ceux qu'on lui impose. C'est pareil, quand on avait des activités, c'était toujours des choses prestigieuses. Je faisais du violon parce que c'était super bien de faire du violon ». **Je lui demande si c'était son choix, il répond : « Du tout. Donc moi c'est ça en fait. Il est acteur de … Absolument tout.** Tout ce qu'il a envie, on mesure si c'est possible, si ça ne l'est pas. Et voilà. Je pense que là-dessus je me suis pas mal débrouillé ». Il dit : « J'ai eu un gros gros passif hein. J'ai été suivi pendant des années. J'ai vraiment fouillé à fond mon histoire personnelle ».
>
> Mike
> « Je leur laisse du temps. Après s'ils reviennent pas, ben… Moi ça me fait rien. Moi, s'ils ne reviennent pas, moi, ma famille elle est faite. Et moi j'ai dit : « c'est ma famille qui passe avant tout, pas mes amis » ». Il ajoute : « J'ai perdu. **J'ai déjà perdu un frère. Qui** malheureusement ben… **n'acceptait pas**… Ma vie. Qui n'acceptait pas du tout. » Je lui demande ce que son frère n'acceptait pas, il répond : « **Que je devienne papa.** Ouais. Un grand frère. Et malheureusement, il est père. Après, ma mère, elle a du mal à accepter que je suis père ». Mike dit : « **De toute façon ma famille et moi on n'a pas les mêmes valeurs ».** Il poursuit : « **Je ne vis pas dans le chemin que ma famille a pris** » puis développe : « **ma mère elle a pris le chemin « quand j'ai un mec, mes gosses, j'en ai rien à foutre ». Moi je suis pas dans ce système-là. Je suis dans le système où quand je fais des gosses, j'assume mes gosses totalement et je ne fais pas « style de rien »** ». Mike confie : « Ouais. C'est parce qu'en fait ma mère c'est « je me fais un mec, j'en ai rien à foutre de mes gosses » … ça c'est pas facile quand on est enfant de vivre ça… ». Il ajoute : « Et **moi je veux pas ça pour mes enfants. Moi pour mes enfants je me bats** » et complète : « faut bien, faut avancer dans la vie. **Je me bats pour mes enfants, je me bats pour moi-même déjà et puis pour ma femme surtout. Après couper les ponts avec ma famille j'en ai rien à faire parcequ'ils n'ont pas été là pour moi**… ». Mike me dit : « Moi je le cache pas, je suis un enfant de foyer. Je suis un enfant qui a vécu en foyer ». Il ajoute : « Je le cache pas. tout le monde le sait que je

suis un enfant qui a été repris plusieurs fois par la justice. Je le cache pas. Mais **j'ai pas vécu dans le même chemin que ma famille. J'ai pris le chemin droit** ».

On perçoit ici que les points de rupture qui existent entre les parents et leur famille concernent essentiellement l'éducation et le *care* de l'enfant. Ces points de ruptures sont assez significatifs : la maltraitance ou les carences éducatives s'opposent à la bientraitance et peut amener certains parents à se couper de leur famille, de leurs amis.

→*Entre adultes*

Huit parents évoquent des points de rupture concernant les objectifs éducatifs avec d'autres instances éducatives (trois parents de la ludothèque, trois parents du RPE et deux parents de la crèche).

Trois mamans de la ludothèque me disent avoir vécu des points de rupture avec d'autres parents concernant l'éducation de l'enfant.

Suzie
« Je sais qu'avec cette famille là ça ne marchera pas. Je sais qu'avec cette famille là, ça ne collera pas mais bon c'est pas dramatique. **C'est tout, on compose avec**. Après **c'est une façon d'éduquer quoi, on n'a pas la même** ».

Amélie
« **Etre maman c'est très difficile. Les autres mamans sont beaucoup dans le jugement** ». Elle ajoute : « **Quand on devient maman j'ai l'impression que tout le monde a son mot à dire.** Donc euh… ça m'agaçait ! Donc c'est vrai que **je me suis plus** euh… Pas **renfermée** mais concentrée sur ce que moi je pensais sans écouter… Sans écouter autour en fait ».

On perçoit à travers ces deux exemples que ces ruptures concernent l'accompagnement de l'enfant, plus précisément des visions de l'éducation différentes : Suzie dit : « Après c'est une façon d'éduquer quoi, on n'a pas la même » et Amélie dit : « Quand on devient maman j'ai l'impression que tout le monde a son mot à dire ». Ces ruptures n'ont pas le même effet sur les mamans : l'une « compose avec », l'autre, agacée, a eu un comportement de repli, elle évoque s'être « renfermée » sur ce qu'elle pense sans écouter les autres. Face aux points de rupture qui peuvent opposer les parents entre eux, il y aurait donc différents comportements possibles :

- La négociation (« composer avec »). Cela rejoint une idée que j'ai exposé dans la première partie de cette thèse : Margalit Cohen Emerique (2015) a montré que la différence peut être source de créativité, de changement, de développement culturel et Martine Janner-Raimondi défend l'idée que le rapport à l'étranger peut provoquer « une dynamique d'apprentissage afin de comprendre » (2017, p.23).

- Le repli (« renfermée », « sans écouter »). Ici, Margalit Cohen Emerique (2015) soutient que la différence peut aussi inquiéter, engendrer des attitudes de retrait, de repli et Martine Janner-Raimondi écrit que le rapport à l'étranger peut susciter « un repli de défense sur ce que l'on croit savoir » (2017, p.23).

Au RPE, pour trois parents, il existe des points de rupture avec d'autres adultes concernant l'accompagnement de l'enfant : avec une assistante maternelle (des différences de méthodes éducatives concernant le coucher, l'alimentation ou la pose de limites) pour trois parents et avec d'autres parents pour deux parents (concernant des méthodes éducatives ou d'être maman).

> Stéphanie
> « Dès fois je me dis : « **je ne suis pas comme toutes les mamans** ». Enfin mes collègues qui parlent tout le temps de leur gamin … Moi c'est pas du tout ça. (Elle sourit) ». Plus tard au cours de l'entretien elle dit : « On a déjà fait un entretien chez une nounou euh… On a vu une insulte du fils, et puis la mère qui s'emportait presque… Ou **le mari d'une nounou qui a failli lever la main sur un des enfants qu'elle gardait**. C'était des gamins proches mais ils n'étaient pas de leur famille. Ben ça, **on est sorti, on a dit : « non »** ». Elle ajoute : « Déjà que **moi je ne lève pas la main sur mes enfants, mon mari, il ne souhaite pas**. Donc si c'est quelqu'un d'autre c'est pas possible. Oh non ».
>
> Tom
> « Et donc elle l'a sanctionné une fois, le coin hein, parce qu'il ne voulait pas manger ». Il ajoute : « Je n'irai jamais à l'encontre de la nounou devant mes enfants. Comme avec mon épouse. En 5 ans, **y'a des moments où on n'est pas d'accord**. **Mais devant l'enfant : « maman elle t'a dit ça, tu fais ce qu'elle dit ». Point. Et après entre nous « pourquoi t'as fait ça ? », quand les enfants ne sont plus là** ».

A nouveau, on retrouve deux types de comportements face aux points de rupture : le repli (« on est sorti, on a dit non ») et la négociation (« après entre nous « pourquoi t'as fait ça ? »).

A la crèche, deux mamans évoquent des différences entre elles et le papa concernant l'accompagnement de l'enfant. Anissa évoque deux manières d'accompagner l'enfant différentes : elle se décrit comme quelqu'un qui gronde, qui crie, et le décrit comme quelqu'un de calme, de zen. Léa envisage la crèche comme une manière d'accompagner l'enfant dans sa socialisation alors que son conjoint « apparemment n'est pas très d'accord là-dessus ».

> Anissa
> « Pour les enfants, oui, il m'aide beaucoup ça c'est sûr, mais la manière de réfléchir comme on réfléchit, je sais que **c'est un peu différent**. Par exemple, **moi si je gronde mon fils pour une bêtise, lui il va, il est calme, il est zen** (rires). C'est par rapport quand il avait ses deux premières filles, il était encore plus jeune, c'est normal, donc il disait : « moi je travaille tout le temps, tout le temps, tout le temps, du matin au soir, de 5 heures du matin à 10 heures du soir, je ne les voyais même pas grandir. » Donc là il

apprécie, il me dit toujours : « regarde Anissa, apprécie le moment, ils vont grandir donc tu ne les entendras plus après, vers 16-17 ans, il va rester dans sa chambre, tu vas pas l'entendre, tu vas pas l'entendre crier, apprécie le moment, même s'il fait des bêtises, apprécie » ». Elle ajoute : « **Lui il apprécie, voilà. Même quand ça crie. Quand ça crie, quand il fait des bêtises, lui il est là, il apprécie, il est content, il est heureux de les voir, de les voir grandir, voilà. C'est une autre approche**. (Elle rit) ».

Léa
« **Ce serait bien c'est que il se sociabilise. Moi et mon conjoint apparemment on n'est pas très d'accord là-dessus.** J'ai pas envie que… Ma fille elle a pas été à la crèche. Donc elle est tout le temps restée toute seule avec mes sœurs ou… mais elle est pas habituée à être avec d'autres enfants. Donc elle est toujours un peu isolée. Elle a une seule copine et elle est parfois toute seule…Donc c'est vrai que même la rentrée à l'école ça a été compliqué. Que lui, justement, j'espère que ce sera le contraire, qu'il sera à l'aise avec d'autres enfants, qu'il prenne l'habitude d'être avec d'autres avant sa rentrée à l'école. Je pense que ça ira mieux aussi ».

→*Avec une crèche*

Quatre parents évoquent des points de rupture avec une crèche : deux mamans de la ludothèque et deux parents de la crèche.

Deux mamans qui fréquentent la ludothèque, qui ne travaillent pas, en situation de pauvreté, ont vécu des points de rupture avec une crèche. Ce sont à nouveau les parents en situation de pauvreté qui semblent marginalisés. Le processus inclusif ne s'effectuerait donc pas à la même vitesse pour tous les parents.

Pour Mélodie, une rupture a eu lieu avec une micro-crèche : les professionnelles ont estimé qu'il fallait arrêter l'accueil car l'enfant pleurait, se rendait malade. Mélodie ne semble pas comprendre.

Mélodie
« Avant il allait à la crèche mais euh…. Pas ici, une autre crèche. Bon il est resté un mois. Bon il restait qu'une heure par semaine. Et **ça a pas marché parce qu'il arrêtait pas de pleurer. Il se rendait malade donc… Du coup ils ont voulu arrêter** ». Je lui demande qui a voulu arrêter, elle me répond : « La crèche. (Le ton est sec) ». Elle ajoute : « il y a eu des jours ça allait et des jours, bon, c'est sûr que ça allait pas mais… Bon moi **je comprenais pas qu'ils disaient qu'il pleurait tout le temps vu que y'a des jours ça allait tout seul** ».

Ici les pleurs de l'enfant ne semblent pas être interprétés de la même manière par les professionnels de la crèche et par la maman. Pour les professionnels, l'enfant « n'arrêtait pas de pleurer, se rendait malade » et justifie l'arrêt de son accueil. Pour la maman « c'est sûr que ça allait pas mais (…) y'a des jours ça allait tout seul ». C'est le bien-être de l'enfant qui semble ici être en question. C'est ce que Martine Janner-Raimondi avait montré concernant les

professionnels de la petite enfance (2016, p. 106) : « Les qualités d'attention au tout jeune enfant apparaissent ici de façon flagrante ; elles montrent la dimension de prise en compte du sujet dans toute sa singularité. De telles qualités rejoignent une attitude que nous qualifions de sollicitude en référence au « souci des autres », *fürsorge*, chez Martin Heidegger (1986 (1927)). Effectivement, c'est par souci du bien-être de l'enfant - « il arrêtait pas de pleurer. Il se rendait malade » - que les professionnelles ont préféré mettre fin à l'accueil du fils de Mélodie.

A la crèche, deux parents exposent une rupture avec une crèche :

- Un papa évoque une rupture avec une micro crèche : différents désaccords (manque d'activités et de sorties, non écoute des demandes parentales concernant la sieste, tarif trop élevé) ont amené les parents à changer de crèche,
- Une maman évoque un événement qui s'est passé au sein de la crèche avec lequel elle était en désaccord (sa fille de 6 mois s'est fait marcher sur la main par un enfant).

Bryan
« Lui, avant, il était dans une autre crèche », il ajoute : « **la micro crèche** euh… Pour le prix… **Ils ne faisaient rien** quoi ! Pff ! A part un arbre de noël, sinon il faisait quasiment toujours pareil. Il avait un livre. **Tous les jours c'était écrit pareil** quoi. Ils le laissaient comme ça, par terre. Et **il dormait tout le temps**. **Il y allait cinq heures par jour. Sur les cinq heures il dormait quatre heures. Ils le laissaient dormir. Et moi, après, l'après-midi, je l'avais, il ne voulait pas faire de sieste**, à six heures au soir, il était fatigué, … **Moi je leur disais que c'était pas possible. Et ils ont dit qu'ils voulaient pas le réveiller** tout ça… Donc... Après c'est pas pareil le week-end, il était décalé ». Il ajoute : « chez nous, il dormait deux heures au matin et deux heures l'après-midi. Mais on devait le réveiller. A chaque fois lui, il faut le réveiller, sinon il dort quatre heures quoi. Et là nuit il se réveille à 3heures, 4heures, 5heures,… **C'était pas possible quoi**. Il était décalé, il s'endormait à six heures du coup après voilà, il se réveillait pendant la nuit. **Ils nous ont pas écouté quoi. Ils se sont pas adaptés**. Ils ont dit : « on le réveille pas ». **Et puis c'était cher**. A l'inscription il fallait donner cent euros pour les sorties de l'année… Bon j'ai pas vu de sorties hein…. Après, cent euros de frais d'inscription. Après, par mois, il fallait donner un chèque de 800-900 euros pour 20h ou 22h par semaine. Et après seulement, on était remboursé par la CAF. Ça faisait deux cent euros de ma poche ».

Quand les désaccords exprimés par les parents ne sont pas pris en considération par les professionnels et donc n'aboutissent pas à une négociation, ils conduisent à une rupture.

3.2.4. Des ruptures entre les parents en situation de pauvreté et l'école concernant l'évaluation des progrès

Quatre parents expriment des points de rupture avec l'école concernant l'évaluation des progrès de l'enfant : trois parents de la ludothèque et un parent de la crèche. Ils sont tous en situation de pauvreté.

Trois mamans qui fréquentent la ludothèque m'évoquent des points de rupture avec l'école : leurs enfants sont exclus de l'espace scolaire. Un papa de la crèche se distancie de l'école, estimant que l'école a une mauvaise influence sur le comportement de sa fille.
Lorsqu'il y a exclusion, les parents évoquent les différentes raisons invoquées par les professeurs des écoles : l'enfant n'ayant pas de retard il peut continuer à évoluer au sein de l'espace familial, le manque de place dans le dortoir justifie l'exclusion de l'enfant l'après-midi, la maman ne travaille pas, elle peut donc garder l'enfant.
L'évaluation des progrès apparaît donc comme un point de rupture mais pas seulement. La situation sociale des parents (en situation de pauvreté, sans travail) semble justifier l'exclusion de l'enfant de l'école.
Le comportement de l'enfant, son agitation : « elle ne reste pas assise cinq minutes. Faire un dessin ou quoi, elle arrive pas. Ça dure jamais longtemps avec Kelly » est verbalisée par une maman, cela n'est pas invoqué de manière explicite par l'école. Je comprends au cours de l'entretien que les parents fréquentent la ludothèque en raison de l'exclusion de leur enfant de l'école.

> Nicole
> « **Le matin elle va à l'école mais l'après-midi elle est toujours avec moi** ». Elle poursuit : « Non **ils ne la prennent pas. Comme elle fait la sieste et moi je travaille pas, ils m'ont demandé pour la garder.** Elle dort plus là, depuis le mois de février. Et à l'école j'avais demandé parce qu'elle me demandait pour aller à la cantine. » Elle ajoute : « j'ai demandé à la maitresse ». Elle dit : « oui mais vous savez **on prend les élèves que les parents ils travaillent ou sinon il va falloir faire un roulement dans le dortoir** ». (Silence). Donc j'ai dit : « ben non, je vais la garder et puis on verra bien l'année prochaine ».
> Je demande alors à Nicole ce qu'elle en pense, elle me répond : « **Je trouve ça injuste qu'ils prennent que les enfants dont les parents travaillent. C'est une école, dans le dortoir, il devrait y avoir une place pour chaque enfant.** Logiquement. C'est comme si que je mets ma fille à la crèche et qu'on me dit : « je peux pas la faire dormir, j'ai pas assez de lits » ». Elle ajoute : « Donc voilà, comme elle peut pas aller à l'école l'après-midi, c'est pour ça, depuis un an je vais à la ludothèque et au centre social. Ça fait un an ».

Odélie
« **A l'école**. Alors du coup **ils m'ont dit :** « ben **comme elle parle bien, elle a pas de retard, ben c'est pas la peine** » ». Elle ajoute : « **ils me disent : « Vous pouvez l'arrêter, on la remettra l'année prochaine** » » et complète : « **Ils ne me l'ont pas proposé hein ! Ils me l'ont juste dit** ». Odélie continue : « la prof elle m'a dit de stopper et puis de la mettre au mois de septembre ». **Je lui demande comment elle l'a vécu**, voici sa réponse : « **Ah, ben mal hein parce que c'était pas pour m'en débarrasser mais c'était pour lui faire apprendre** parce qu'elle reste pas assise cinq minutes. Faire un dessin ou quoi, elle arrive pas. Ça dure jamais longtemps avec Kelly ».

Ici, on perçoit que ces exclusions sont vécues difficilement par les deux mamans, elles disent le vivre « mal », elles verbalisent : « Ils ne me l'ont pas proposé hein ! Ils me l'ont juste dit. (…) », « c'est injuste qu'ils prennent que les enfants dont les parents travaillent. C'est une école, dans le dortoir, il devrait y avoir une place pour chaque enfant. Logiquement ». En menant ces entretiens, j'ai été touchée par les émotions qu'exprimaient les mamans dans leurs paroles ou leurs silences. De plus, c'est la valeur de la justice sociale, qui est transgressée et touchée dans ces deux situations. En France, l'instruction des enfants est obligatoire. La loi pour une École de la confiance a été promulguée au Journal Officiel le 28 juillet 2019 avec l'abaissement de l'instruction obligatoire à l'âge de 3 ans. Les parents peuvent décider d'instruire eux-mêmes leurs enfants à la maison ou de les confier à l'école. Dans les deux exemples ci-dessus, ce ne sont pas les parents qui ont décidé d'instruire eux-mêmes leurs enfants, c'est l'école. Le fait que les mamans concernées ne travaillent pas ne semble pas anodin : « Comme elle fait la sieste et moi je travaille pas, ils m'ont demandé pour la garder. ». Exclure un enfant de l'espace scolaire parce que sa mère ne travaille pas est une injustice. Ana Maria Serrano et Joana Lima Afonso (2012, p 77) montrent, dans l'ouvrage dirigé par Eric Plaisance et Maria Kron, que : « De nombreux travaux montrent la persistance d'une inégalité de participation et d'implication dans la vie des établissements en fonction du milieu social de la famille (Montandon, 91, Van Zanten 92, Glasman, 92, Dubet, 96, Thin, 98, Desforges et Abouchaar, 2004) ». Ici, la ludothèque apparaît comme une instance éducative « entre-deux », qui permet aux enfant et aux parents de fréquenter un espace social, en dépit de pouvoir fréquenter l'école.

Concernant les objectifs éducatifs, deux points de rencontre sont repérables : « favoriser le lien social » et « favoriser la liberté d'action de l'enfant ».
Au niveau de l'accompagnement et du suivi éducatif, les points de rencontre essentiels que nous avons pu identifier sont les suivants : les activités ludiques, les règles, la présence bienveillante des adultes, les rituels.

Les points de rencontre entre les parents et les lieux d'accueil de la petite enfance semblent s'élargir à d'autres instances éducatives : les adultes qui concourent à l'éduction de l'enfant au sein des lieux d'accueil de la petite enfance mais aussi, plus largement, au sein des différentes structures partenaires.

Dans le secteur de la petite enfance, pour les parents, comme pour les professionnels de la petite enfance, l'évaluation des progrès de l'enfant ne constitue ni un point de rencontre ni un point de rupture. Cet élément constitue une différence significative concernant l'éducation inclusive entre deux instances éducatives : l'école et les lieux d'accueil de la petite enfance. Certains enfants, exclus de l'école, fréquentent alors un lieu d'accueil de la petite enfance.

Peu de points de rupture ont été identifiés entre les parents et les lieux d'accueil de la petite enfance. Seuls deux points de rupture sont évoqués : l'un concerne un objectif éducatif, l'autre l'accompagnement de l'enfant. Le même mécanisme est repérable : un désaccord non exprimé par le parent a conduit à un comportement de « repli de défense » (Janner-Raimondi 2017, p.123) et à une rupture. L'attention des professionnelles aux comportements non verbaux des parents aurait pu éviter ces ruptures. A nouveau, la présence, la disponibilité des EJE semble pouvoir constituer un levier pour l'éducation inclusive.

Ces résultats révèlent que le processus inclusif est en cours au sein des lieux d'accueil de la petite enfance.

Je propose maintenant l'analyse des négociations qui sont à l'œuvre entre les parents et les professionnelles des lieux d'accueil de la petite enfance.

4. Des négociations diversifiées

En interrogeant les parents, j'avais surtout pensé aux négociations qui pourraient être à l'œuvre entre leur instance éducative et celle des lieux d'accueil de la petite enfance car Martine Janner-Raimondi (2016, p. 109) avait montré que les lieux d'accueil de la petite enfance sont « une structure d'organisation souple, poreuse et ouverte aux dialogues intralocaux, aux échanges extralocaux, prête à aller sur d'autres terrains dans le but de favoriser le développement harmonieux de l'enfant ». Les entretiens avec les parents ont révélé des négociations multiples : avec l'enfant, au sein de l'instance éducative familiale et avec celui d'autres instances

éducatives (Charlot, 1987). Cela rejoint l'idée de Thierry Piot (2018, p.10) selon laquelle pour le travail éducatif : « il s'agit au quotidien d'apprendre à vivre ensemble, à négocier, partager, décider, produire des biens matériels ou symboliques ».

4.1.Négociations avec l'enfant

Vingt-deux parents expriment des négociations ou *accommodements raisonnables* ou ruses pédagogiques qu'ils mettent en place pour l'éducation de leur enfant : huit parents de la ludothèque, sept parents du RPE et sept parents de la crèche. Ce résultat montre que les négociations avec leur enfant sont présentes dans le quotidien de nombreux parents. Comme l'a montré Magdalena Kohout Diaz (2018, p.29) : « une éducation démocratique et inclusive à la citoyenneté ne peut ignorer l'existence de désaccords, y compris ceux de l'enfant. » Les résultats de la recherche montrent qu'une majorité de parents (22 sur 30) prend en compte les désaccords de l'enfant et négocient avec celui-ci.

Ces négociations concernent deux domaines : l'éducation et le *care* :

- Quinze parents (Cinq parents de la ludothèque, cinq parents du RPE et cinq parents de la crèche) évoquent des négociations concernant des règles éducatives (politesse, partage, rangement, sécurité).
- Onze parents (six parents de la ludothèque, trois parents du RPE et deux parents de la crèche) évoquent des *accommodements raisonnables* liés au *care* (s'alimenter, s'habiller, se moucher, se laver, se coiffer, se coucher). Parmi ces négociations, celles liées au rituels d'endormissement semblent majoritaires (sept parents les évoquent).

Ici, Sylvia et Emma, maman au RPE et à la crèche, évoquent les négociations qui ont eu lieu avec leurs filles, notamment au moment de l'endormissement.

> Sylvia
> « Ben là, c'est la période avec ma fille, comment dire… **C'est la période des 3 ans, c'est le festival** en ce moment (rires). Elle fait son caractère on va dire hein ! Elle teste ». Elle ajoute : « **elle répond** » et complète : « **elle teste**, il y a des moments ça va aller, et puis il y a des moments hop, elle va partir, elle va faire son petit caractère ». **Au sujet de l'endormissement**, Sylvia dit : « Donc là **pour écourter, parce que ça prenait beauuucoup de temps ! On mettait au moins ¾ heure, j'ai acheté un petit réveil**, avec un petit lapin, et une petite veilleuse, et à côté il y a un petit soleil, un petit soleil ou une petite lune en fonction du moment de la journée, et quand on est au moment de l'histoire je le mets en route, et ça fait un petit soleil qui commence à se coucher tout doucement ». Elle ajoute : « Donc **elle sait que quand le petit soleil il est couché, il y a trois petites musiques qui se mettent en route, et que là il est temps de faire dodo. Il y avait toujours une excuse donc j'ai acheté ce petit réveil et là c'est nickel** ».

Emma
« Là on a commencé. Comme à la maternité ils nous ont dit qu'il fallait la garder six mois dans notre chambre, on l'a gardée six mois dans notre chambre. **Là on est en train de la passer dans sa chambre, de lui faire faire la sieste toute seule dans son lit. Et c'est compliqué. Pour l'instant… Elle veut pas.** C'est la panique en fait. Ce matin on n'a pas pu parce que dans sa chambre elle était paniquée. C'est pas vraiment SA (elle insiste sur le mot) chambre pour elle, elle connait pas ».

On peut également percevoir dans le discours des parents que ces négociations leur conviennent plus ou moins. Ci-dessous, Héloïse établit des ruses pédagogiques pour négocier avec son enfant, ces ruses lui conviennent. En revanche, Mélodie n'est pas tout à fait en accord avec la ruse pédagogique[180] qu'elle a mise en place.

Héloïse
« Oui, voilà. **On va lui parler de choses qu'elle aime bien. … Y'a des choses qu'elle aime pas faire.** Par exemple, si on lui prend la température, si on lui mouche le nez, alors on lui explique, on le fait aussi au doudou. On lui montre que… Il n'y a pas que elle. Et puis après, elle aime le faire. Reproduire, et puis après elle va le faire à papa. Hop elle le mouche, voilà. **Elle veut tout reproduire comme les grands** ». Elle ajoute : « Ça peut être pour aller au bain mais, enfin, c'est passager on va dire la crise. **J'essaie, plutôt que de l'obliger, de dire… de présenter les choses différemment.** Par exemple, pour le bain, ben de dire : « moi je vais y aller et puis toi, tu vas rester toute seule », et du coup elle dit :« oh ben, non, je veux y aller ». Elle veut faire pareil. Et puis là c'est : « c'est moi la grande fille, c'est moi qui vais d'abord ». Du coup, **quand on lui présente les choses différemment et ben du coup après elle change d'avis** ».

Mélodie
« Parce que vu qu'il a du mal à manger, il a besoin de concentration. Mais le problème c'est que… Au début, vers 1 an, je le faisais avec des jeux. Je lui mettais des jouets sur ça tablette, il jouait et je lui donnais à manger. Au début, ça allait. Et puis après au bout d'un certain temps, ça ne marchait plus. **Un repas avec lui, il a un petit estomac, je peux mettre une heure. Et la seule solution que j'ai trouvée… (elle hausse les sourcils) les trucs pour enfants sur le téléphone.** Et sur le coup ben… J'ai vu que ça a marché. **Il regarde des trucs pour bébés, pour enfants de son âge et j'arrive à lui donner à manger. Il y a des jours j'essaie de faire sans et y'a des jours je suis obligée** ». Je lui demande si cela la gêne, elle me répond : « Oui. Mais bon **c'est la solution quand j'arrive pas à faire autrement** ».

J'ai montré que les *accommodements raisonnables* étaient caractéristiques de l'activité des EJE dans la première partie. L'analyse des entretiens semble pointer que ces *accommodements raisonnables* sont un point de rencontre entre les parents et les EJE pour l'éducation des jeunes enfants.

[180] M. De Vallange (1660-1740) met en évidence que l'éducateur (parent ou professionnel) doit associer l'étude aux jouets. C'est l'apparition de la « ruse pédagogique ».

Dans le premier chapitre, j'ai émis l'hypothèse que L'EJE, au travers le travail de *care* et d'éducation des jeunes enfants- un travail invisible et partagé entre parents et professionnels- serait la « clef de voûte » de l'éducation inclusive des jeunes enfants et de leurs parents au sein des lieux d'accueil de la petite enfance. On perçoit ici que le *care* et l'éducation constituent bien un travail partagé entre parents et professionnels, les parents évoquent différentes négociations avec leur enfant dans ces deux domaines, particulièrement autour des rituels du coucher.

D'autres négociations sont évoquées par les parents, celles qui ont lieu avec d'autres instances éducatives. C'est ce que nous allons maintenant aborder.

4.2. Négociations avec des instances éducatives et familiales

Quinze parents- cinq parents de ludothèque, huit parents du RPE et deux parents de la crèche- expriment des négociations qu'ils ont pu avoir avec des instances éducatives (la ludothèque, l'assistante maternelle et la crèche) et familiales (les grands parents). A nouveau, il apparaît que ces négociations concernent l'éducation (neuf parents évoquent des négociations concernant les règles, les choix éducatifs comme placer un enfant devant un écran,…) et le *care* (huit parents évoquent des négociations concernant l'acquisition de la propreté, l'alimentation,…).

Deux parents de la crèche évoquent des négociations concernant des moments ritualisés : l'adaptation d'un bébé et un moment festif. Ces négociations se sont réalisées pour le bien-être de l'enfant : par exemple, il a fallu quatre adaptation à la fille d'Emma pour se sentir sécurisée à la crèche (au lieu d'une adaptation), autre exemple, une EJE aménage l'espace différemment pour que le fils de Sandra puisse participer avec plus de concentration au moment festif proposé par la crèche. Ces éléments convergent avec l'hypothèse formulée dès le premier chapitre : des points de rencontre sont repérables, particulièrement autour des rituels.

Cependant, on repère que c'est la moitié des familles qui réalise des négociations avec des instances éducatives alors que 73 % effectuent des négociations avec leur enfant. Ce résultat me semble révélateur du fait que les familles ne sont pas armées de façon équivalente pour s'impliquer dans cette tâche et faire entendre leur point de vue auprès d'autres adultes. C'est ce que montre l'ouvrage de Maria Kron et Eric Plaisance (2012, p.79)

Les propos de Suzie illustrent comment ces négociations font évoluer sa parentalité. Pour elle, confronter son instance éducative à d'autres instances est un apprentissage.

Suzie
« Bon après **c'est d'autres façons de faire**. Donc. Bon ça. **C'est dans les étapes de devenir parent, il faut accepter de laisser son enfant à quelqu'un d'autre. il faut accepter qu'il ne fera pas comme nous, qu'il y aura des choses avec lesquelles on sera d'accord, des choses avec lesquelles on ne sera pas d'accord. C'est un apprentissage aussi** ».

Ici, il apparaît que ces négociations aboutissent à des solutions élaborées en commun ou à l'acceptation d'une différence de pratique entre adultes. Voici les exemples de Valérie, Brigitte et Perrine.

Valérie
« Donc **le respect c'est avec les grands parents aussi**. Ils sont un peu plus… Euh… 'fin ils ont une éducation traditionnelle et du coup **le bonjour ils y tiennent, le bisou, ils y tiennent, donc on essaie toujours de trouver des compromis entre ce qu'elle veut, ce qu'elle veut pas, et eux ce qu'ils attendent.** Le bisou, elle veut bien dire bonjour mais le bisou non. Et mon père tient absolument à son bisou donc **je trouve l'alternative du bisou volant. Là, elle va bien vouloir faire le bisou volant et puis le grand père il va jouer le jeu de recevoir le bisou sur la joue et puis finalement tout le monde s'y retrouve** ». Puis, quand je demande à Valérie s'il y a des choses compliquées à la ludothèque, elle répond : « **quand on est à cheval pour ranger** ». Elle poursuit : « C'est vrai que pour moi **c'est une zone libre de jeu donc je pars du principe que je la laisse jouer** et puis 10 minutes ou 5 minutes avant que ça ferme, on range bien évidemment. Mais c'est vrai que dès fois on vient nous le rappeler que… **Il faut ranger**. Je pense que de loin on doit voir que c'est un petit peu… Un petit peu le boxon ! Et peut-être que elle, elle est dans son rôle de « je rappelle les règles » mais quand **on les sait, on n'a pas envie qu'on nous les rappelle en fait. Ça donne l'impression qu'on a oublié alors que c'est juste qu'on allait le faire un peu plus tard.** Et du coup, c'est plus moi qui le prend personnellement parce que j'avais pas envie de l'entendre… ». Je lui demande ce qu'elle fait dans ces cas-là, elle répond : « Ben **j'explique qu'on va ranger à la fin et je lui demande si ça lui va comme ça. Et puis là elle le dit plus du coup. C'était vraiment les premières séances. Le temps que chacun trouve sa place**, **et se comprenne. Là, elle sait que on vient, y'a le boxon, et on range après. Et puis y'a même le petit rituel maintenant avec Caroline** (l'éducatrice) parce que les enfants ne veulent plus partir alors on rigole avec ça parce qu'il faut fermer les volets. Et ils savent que quand il faut fermer les volets, hop, on fait la course avec Caroline pour les chaussures, le premier qui a remis ses chaussures. Et donc ils attendent ça ! ». Elle ajoute : « **c'est parti d'une petite incompréhension et puis on s'est accordées.** Et puis elle nous a… Elle nous a sauvé la mise parce qu'ils ne voulaient plus partir ! Et donc **ce rituel de « venez fermer les volets avec moi et puis on sort » c'est elle qui l'a créé.** Je ne me serai pas permis de dire : « viens on va fermer les volets ». C'est elle qui l'a créé. **On s'est accordées** ».

Brigitte
« **Je me rappelle une fois il a pris la poupée et elle (l'assistante maternelle) lui a pris des mains en disant : « non la poupée c'est pour les filles** » et du coup, elle l'a donnée à Alice. **Pour moi, il peut jouer avec une poupée. Ça s'est produit 2-3 fois. Au début je n'ai rien dit. Et puis au bout de la troisième fois j'ai dit : « vous savez,**

ça ne me dérange pas qu'il joue avec une poupée ». Peut-être qu'elle pensait que ça me dérangeait… Après **ce qu'il y a de différent, c'est la télé. Je sais que chez la nounou le matin il regarde un peu la télé**. Après la nounou, elle me dit… Parce qu'elle a un autre enfant qui est un peu plus… Agité on va dire. Et … La télé… ça permet à la nounou d'avoir un petit moment de répit. Et donc Martin il est aussi devant la télé. **Moi, je ne mets pas de dessins animés à la maison. C'est différent.** » Je lui demande si cette différence la gêne ou lui convient, elle répond : « **Ça me dérange un peu quand même mais je le tolère parce que je me dis « c'est le jeu, il n'est pas chez moi ». Je préfère que ce soit comme ça plutôt que de dire à la nounou « non » et qu'il regarde la télé dans mon dos entre guillemets.** Je crois comprendre qu'elle n'a pas le choix quand elle allume la télé. Après **je sais que ce n'est pas longtemps. Je sais que c'est le matin, pour qu'elle puisse préparer la petite pour aller à l'école.** Je sais que ce n'est pas toute la journée donc… **je tolère. La nounou elle va très souvent au RAM** ». Puis, elle dit : « Je suis très contente qu'elle y aille. Ça m'arrive aussi d'y aller avec Martin quand je suis disponible. Et je suis contente aussi c'est que… pendant le temps des histoires et des comptines, ça fait quelques mois qu'il en profite pour aller jouer parce qu'il y a tous les jeux de disponibles et **je vois que la nounou, elle le laisse jouer. Elle ne dit pas « non, viens écouter les histoires et les comptines ». Donc ça j'aime bien, je vois qu'elle a une certaine souplesse. Moi j'ai aussi cette vision des choses. Je vois aussi, le soir, quand on échange, je vois qu'on est sur la même longueur d'onde** ».

Perrine
« Après, forcément, **quand on fréquente d'autres parents, on fréquente aussi d'autres façons d'élever ses enfants. Et… on n'est pas forcément d'accord. Mais on s'y adapte** quoi. Je vais pas me disputer avec des parents parce qu'ils ne font pas comme moi et parce que … Le gamin a piqué la voiture de ma fille et la mère ne lui dit pas de le rendre… Non, je trouve une autre voiture et puis basta quoi. On va dire que du point de vue des adultes y'a des façons différentes d'élever son enfant mais pour Marine, y'a pas de souci quoi ».

A travers ces exemples, on repère différents styles de négociations que je nommerai négociations concertées ou négociations différenciées :

- Des négociations concertées, qui aboutissent à la mise en place d'une pratique éducative commune. Ici, Valérie, en désaccord avec le grand-père, trouve une ruse pédagogique qui satisfait autant l'enfant, que le grand père, qu'elle-même. Puis, elle évoque un désaccord concernant le rangement qui aboutit à la mise en place d'un rituel commun à la ludothèque.
- Des négociations différenciées, qui aboutissent à des pratiques éducatives différentes. Ici, Brigitte évoque des pratiques différentes avec l'assistante maternelle concernant les jeux de poupée et la télévision. On comprend qu'elle tolère ces différences parce qu'elle est en accord sur d'autres pratiques : ici, laisser une liberté d'action à l'enfant au RAM. Autre exemple, Perrine trouve une ruse pédagogique en direction de sa fille, même si elle est en désaccord avec la pratique d'un autre parent.

Quel que soit le style de négociation, comme pour les *accommodements raisonnables*, les parties prenantes acceptant le compromis ou les différences au motif de la nécessité d'un vivre-ensemble. Ici, les entretiens mettent en évidence que les négociations entre l'instance parentale et d'autres instances éducatives sont à l'œuvre et que ces négociations (concertées ou différenciées) constituent un apprentissage pour les parents.

D'autres négociations sont évoquée par les parents : celles qui sont à l'œuvre au sein de l'instance éducative parentale.

4.3.Négociations au sein de l'instance éducative parentale

Neuf parents (quatre parents de la ludothèque, quatre parents du RPE et une maman de la crèche) évoquent des négociations au sein de l'instance éducative parentale. Ces négociations concernent ici trois domaines : l'éducation (cinq parents évoquent les limites, des méthodes éducatives), le *care* (trois parents parlent de négociations concernant l'alimentation ou le coucher) et le désir d'enfant (quatre parents).

Le désir d'enfant est un choix intime et on perçoit à travers trois entretiens menés avec les parents que les négociations concernant ce domaine restent dans l'instance de l'intime : au sein de l'instance éducative parentale. En revanche, une maman en situation de pauvreté, évoque des négociations concernant le désir d'enfant qui ont eu lieu dans l'instance parentale et en dehors de cette instance, avec ses beaux-parents. Il apparaît donc que pour les parents en situations de pauvreté, les négociations qui relèvent de l'intime pourraient sortir de ce cadre. C'est le cas de Léa ici.

Voici le témoignage de Vincent et de Léa:

> Vincent
> « **Ma femme au début elle aurait voulu avoir un troisième enfant**. Parce qu'elle est plus jeune déjà. **Mais c'est un échange.** Moi je lui ai dit : « je préfère bien gérer les deux enfants, surtout qu'on a la chance d'avoir les deux, garçon-fille, c'est ça qui est bien. D'assumer les deux. Plutôt qu'on ait un troisième et puis que ça soit plus difficile… ». Après je lui ai dit que **si on avait un troisième, comme ça, naturellement, j'assume, y'a aucun problème.** Bon finalement, **pour l'instant, on en a deux** ».
>
> Léa
> « **Ça n'a pas été facile parce que j'ai mes beaux-parents qui n'acceptaient pas parce que j'étais jeune.** Donc **la mère de mon conjoint** c'était plutôt, elle **voulait absolument que j'avorte.** Parce qu'**elle me disait : « t'as pas de situation, t'as pas de logement ». Dans un sens c'est vrai que c'était pour mon bien mais après j'ai pas voulu l'écouter.** Et puis **à 5 mois de grossesse je l'ai ramenée à une écho et puis après ça a été tout, c'est passé** ». Puis, à propos de son conjoint, elle dit : « À vrai dire

je ne sais pas vraiment ce qui m'a donné la force mais je me suis dit que de toute façon je n'avais pas le choix. Avec le papa au début c'était difficile. Parce que lui… Il ne se voyait pas avoir un enfant comme ça du jour au lendemain sans avoir d'emploi, sans rien avoir. Mais quand j'ai dit que de toute façon je la gardais quoi qu'il arrive, même si on se séparait ou quoi que ce soit. Du coup, **le lendemain il a dit qu'il la gardait aussi et puis on a assumé. De toute façon on a fait la bêtise d'avoir des rapports donc on a assumé** ».

Deux types de négociations sont à nouveau repérables dans les entretiens : certaines négociations sont concertées, les parents se mettent d'accord sur une façon de fonctionner ensemble. D'autres sont différenciées : le désaccord aboutit à un échange entre les parents qui continuent à agir de manière différente mais sans que cela ne pose problème. Dans l'exemple qui suit, on peut constater que malgré des pratiques éducatives différentes, la règle « ne pas frapper », sur laquelle les parents sont en accord, est comprise par l'enfant. A nouveau, dans les deux cas, la négociation est acceptée pour le motif du vivre ensemble.

Valérie
« Alors, **choix de couple, moi je ne voulais pas devenir maman au départ mais mon conjoint en voulait absolument donc après il a fallu trouver le bon moment** ». Elle ajoute : « Je lui ai dit : « **si on fait un enfant, c'est pas maman et bébé et toi qui continue ta vie. Je veux une famille. Je veux que tu sois là, je peux qu'on partage les tâches**, euh… Tu donneras aussi bien à manger, que les couches, que le bain, que l'endormir… Que moi ». Je ne me sentais pas capable d'avoir un enfant toute seule ».

Brigitte
« **Il n'a pas le droit de nous frapper**. C'est vrai qu'il commence un petit peu, surtout avec moi. **Ça fait quelques semaines, il me frappe**, il me regarde, et du coup, là je lui montre que ce n'est pas possible. **Je lui dis : « non, ne fais pas ça, je suis en colère ou tu es en colère, tu ne fais pas ça, ça me fait mal. Tu n'as pas le droit de frapper » et après il me fait un câlin. Et là c'est un peu conflictuel entre moi et mon mari**, le terme est peut-être un peu fort, mais… Moi du coup **son câlin je l'accepte alors que mon mari il me dit « il te frappe et toi tu lui fais un câlin ». Pour moi le câlin c'est comme s'il me dit pardon. Je me dis qu'il s'est rendu compte et qu'il me fait un câlin. Après il ne frappe plus. Mon mari, lui, il n'est pas d'accord que je lui fasse un câlin derrière. Pour lui, il faut juste lui dire qu'il n'a pas le droit. Et le laisser.** Pour lui, c'est plus comme ça. **Au début on s'est fâché. Maintenant on sait qu'on ne réagit pas de la même manière mais c'est pas grave** ». Elle ajoute : « Et je vois que **maintenant, s'il est en colère, il va faire le geste brusque mais sans nous toucher. Et pour moi, ça il a le droit. Il est en colère et il le montre, il a le droit** ».

L'analyse des entretiens met en lumière différents types de négociations ou *accomodements raisonnables* repérables dans les pratiques parentales pour l'éducation de l'enfant :

- des négociations que je nommerai concertées qui entrainent des ajustements.

- des négociations que je nommerai différenciées qui aboutit au consentement à des pratiques différentes.

Dans les deux cas, la négociation est acceptée pour le motif du vivre ensemble. Ces négociations montrent que ce que Charles Gardou (2012) a nommé « la modulation de la réponse » est à l'œuvre.

Les négociations avec l'enfant sont présentes dans le quotidien de nombreux parents (22 sur 30), ce qui semble révélateur d'une éducation démocratique et inclusive qui considère les désaccords de l'enfant (Kohout Diaz, 2018).

Des négociations avec des instances éducatives et familiales ou au sein de l'instance éducative parentale sont repérées :

- Des négociations concertées, qui aboutissent à la mise en place d'une pratique éducative commune.
- Des négociations différenciées, qui aboutissent à des pratiques éducatives différentes.

Les négociations concernent deux domaines en particulier : l'éducation et le *care*. La présence de ces négociations montre que l'éducation inclusive est à l'œuvre.

Nous allons maintenant aborder les facteurs de fragilité et de soutien à la parentalité.

5. La place qu'occupe le parent au sein de la ludothèque est révélatrice de son degré d'inclusion au sein de cet environnement.

Le premier élément repérable est que la majorité des parents estime avoir une place au sein du lieu d'accueil de la petite enfance qu'il fréquente : vingt-sept parents sur trente (soit 90%) estiment avoir une place au sein de la ludothèque (dix parents), du RPE (dix parents) et de la crèche (sept parents).

Voici quelques illustrations :

Brigitte dit « **Une place, à chaque fois, j'ai l'impression d'en avoir bien une**. » Et Mélodie déclare : « **Je me sens bien ici** ».

Sébastien
« **On est toujours bien… Bien accueillis**. Je pense qu'on est bien considérés. Si on a quelque chose à dire euh… C'est compris. C'est assimilé quoi. **On est toujours invités** s'il y a des festivités. Par exemple, ils font une kermesse, y'a un spectacle de fin d'année, … **On est toujours bien impliqués dans cet espace** ».

Léa explique : « **Je pense qu'il y a une place importante pour les parents dans la crèche.** Là **ils nous écoutent, ils nous expliquent comment ça se passe. Comment ils fonctionnent : comment ils mangent, comment ils dorment, … C'est vrai que tout ça c'est important** ».

Dans le premier chapitre j'ai montré que la place des parents au sein les lieux d'accueil de la petite enfance avait évolué, devenant aujourd'hui le berceau de contacts diversifiés des jeunes enfants et de leurs familles. La recherche menée ici montre que la place des parents au sein des lieux d'accueil de la petite enfance est reconnue : qu'il soit accompagnateur, observateur ou invité, chaque parent peut prendre place au sein de l'institution.

5.1.A chacun sa place : accompagnateur, observateur ou invité

Tous les parents définissent la place qu'ils ont au sein des lieux d'accueil de la petite enfance :
-Quinze parents (six parents de la ludothèque, six parents du RPE, trois parents la crèche) définissent leur place comme celle d'un accompagnateur : entre l'observation et la participation, se laissant guider par les éducatrices.
-Sept parents (deux parents de la ludothèque, trois parents du RPE et deux parents de la crèche) sont observateurs et affirment que cela correspond à leur personnalité.
-Cinq parents (trois parents du RPE et deux parents de la crèche) se sentent invité : à des fêtes, à des ateliers parents-enfants, à des animations en direction des jeunes enfants, …

Il semble que les professionnelles guident les parents sans imposer.

C'est ce que Suzie affirme : « En fait **y'a pas de leader a la ludothèque**. S et Caroline, **elles nous emmènent mais elles ne nous dirigent pas** ».

C'est également cette idée que semble exprimer Valérie : « Je suis plus euh… (Silence) **J'ai envie de dire coéducation** parce qu'elle lui apporte des choses aussi, que moi je retransmets à la maison, elle me montre des choses qu'on peut réexploiter. Et puis en même temps, Joe lui montre ses centres d'intérêts qu'elle a à la maison ».

La place des parents ne semble pas prédéfinie. Les parents m'expriment comment ils se situent au sein des différents lieu d'accueil de la petite enfance et cela semble correspondre à la place qu'eux même souhaitent prendre au sein de cet espace.

Les exemples suivants illustrent la manière dont les parents définissent leur place au sein des lieux d'accueil de la petite enfance :

> Brigitte
> « C'est Martin qui sonne, elle dit : « ah bonjour Martin », on rentre, et puis Caroline elle est… Elle parle beaucoup, elle propose des jeux, … Alors on se sent… **On se sent considéré. Elle considère Martin et du coup je me sens aussi considérée**. On voit que Caroline, les enfants, **elle connait leurs prénoms, elle sait ce qu'ils aiment, ce qu'ils n'aiment pas, leurs habitudes, …** En ce moment, son habitude c'est jouer avec la voiture et puis les casques alors du coup, quand Caroline voit Martin, elle lui dit : « tu viens, on va chercher le casque », on voit qu'elle nous connait, **ça veut dire qu'elle nous prête attention. Ça fait plaisir** en fait. Donc ma place… **Ma place est reconnue, je me sens soutenue.** Et puis après **en tant que maman, je l'observe, je joue avec lui. Et puis ça lui apprend** aussi… euh… **Ça m'est arrivée de jouer à table avec des jeux mais sans Martin** ». Elle ajoute : « En fait parfois je m'intéresse à un jeu avec Martin et d'autres enfants. Et puis Martin, il regarde, et puis il part jouer à autre chose. Comme le jeu m'intéresse, que j'ai envie de le découvrir et ben je joue avec d'autres enfants. Donc déjà c'est plaisant, je découvre un nouveau jeu. Et puis Martin ça lui apprend aussi de voir que je joue avec d'autres personnes ».
>
> Laurence
> « Ma place ? Je ne dirai pas spectateur parce que **je participe**. Je participe aux activités. **On est spectateurs quand on accompagne une sortie ou qu'on vient voir un spectacle. On se laisse un peu guider** ». Elle précise : « Je ne dirai pas non plus acteur… Je n'irai pas donner des conseils ou autre… **Je dirai plus observateur. Observateur. Observateur mais quand même actif**, c'est-à-dire, on va participer si on fait des gâteaux par exemple. C'est plus **une place d'observation et de participation aux choses qui sont proposées** ».
>
> Nicole
> « Et à la ludothèque, je viens avec elle, je joue avec elle. On fait les jeux de société tout ça ». Quand je lui demande comment elle se sent à la ludothèque, elle répond : « Bien. **Je me sens active**. Comme je fais les jeux avec ma fille, tout ça. Y'a des parents qui regardent leur enfant jouer mais moi **je préfère jouer avec elle**. A la maison, quand j'ai des choses à faire, du ménage, du repassage, la vaisselle, elle joue toute seule mais **quand je viens à la ludothèque c'est pour jouer avec elle** ».
>
> Mike
> « **Je me sens bien. Je suis là en tant qu'observateur** en fait. Et puis comme **je demande tout le temps comment ça se passe** et bien **j'observe comment ça se passe. C'est de l'échange** quoi ».

Quelques parents (six parents) mettent en évidence l'accessibilité des lieux d'accueil de la petite enfance sur le plan financier (trois parents de la ludothèque une maman du RPE, deux parents de la crèche). Les lieux d'accueil de la petite enfance semblent donc encourager la participation de tous les parents en leur proposant des formes de participations variées et accessibles à tous.

5.2.Parent au sein du RPE, une place à part

Même si tous les parents affirment avoir une place au sein du RPE, les entretiens m'ont permis de percevoir que cette place est « à part » au sein du RPE, cinq parents le mettent en évidence. Effectivement, le groupe d'adulte semble favorable aux échanges entre adultes mais le fait que peu de parents fassent partie de ce groupe semble déboucher à des formes d'exclusions masquées.

Laurence
« Au RAM, c'est vraiment, **l'effet de groupe doit aider à la discussion**. Le fait **d'être plusieurs adultes, d'avoir un temps libre pour discuter pendant que les enfants sont en train de jouer ensemble. Du coup il y a un temps vraiment bien précis pour pouvoir discuter, l'échange se fait facilement** ». Puis, elle nuance : « ça c'est un sujet qui peut nous mettre mal à l'aise parce qu'on n'est pas forcément d'accord. Et puis nous **en tant que parents**… voilà. **On n'a pas la même place. On n'a pas le même niveau dans l'éducation de l'enfant** et du coup **c'est désagréable d'entendre des critiques par rapport aux parents** ». Elle ajoute : « **des fois les choses où je ne suis pas très à l'aise c'est quand des nounous vont laisser les enfants errer dans le RAM sans faire forcément attention.** Et il y a des petites chutes ou des petites disputes entre enfants et des fois elles font pas trop… Elles discutent en fait. Elles discutent. Boire un café, discuter entre copines. Elles discutent entre elles dès fois, et sans regarder euh… bon après, y'en a toujours une qui est attentive ». Laurence dit : « **Y'en a certaines avec qui j'ai noué des affinités, avec qui j'aime bien discuter. Par contre je n'ai jamais eu l'occasion de rencontrer d'autres parents. On se sent un peu seuls** dès fois d'ailleurs. Mon conjoint il n'aime pas discuter facilement donc c'est compliqué pour lui ». Elle ajoute : « Mais c'est vrai que **dès fois il se sent un peu seul : seul parent et seul homme** » et développe : « Je pense que comme c'est souvent le seul homme, ben voilà, les enfants l'identifient à leur papa. **Y'a une fois où il y a eu un autre Mr et il s'est senti moins seul. C'est vrai qu'au départ on se sentait mal à l'aise car il n'y a que des nounous** en fait donc… **Est ce qu'on est bien à notre place ? Au départ on se présentait** et puis après à force de voir les têtes on ne se présentait plus forcément comme « le papa de… ou la maman de… ». Je le dis moins souvent ».
Puis, elle dit : « Les nounous ça a été un peu plus… un peu… on s'est dit « bon est ce que du coup on a notre place ? » **Au début, on se mettait un peu à l'écart et finalement maintenant non, pas du tout. Je ne vais pas dire qu'on se sent à la maison mais… On est accueillis sans problème par les nounous. C'est les premières à nous dire bonjour** ».

Tom
« **Je ne me sens pas mal à l'aise mais je vois que c'est la réunion des nounous entre elles et j'ai pas l'impression qu'il y ai beaucoup de parents**, ils doivent surement bosser. Et… Euh… Ben je parle pas. **Je me sens un petit peu en retrait** ». Il ajoute : **« je pense que c'est moi qui provoque ça. Ce n'est pas eux qui me mettent à l'écart. C'est moi, je ne sais pas, j'ai pas ma place à ce moment-là** ». Puis développe : « Je pense que c'est du fait que c'est que **des nounous, qui sont toutes entre femmes**. J'en parlais justement, y'a aucun homme nounou sur la commune. 100% de femmes. Euh… Je vois bien que Matéo il me zappe. Il est dans son truc, y'a des jeux, il va avec nounou,

y'est au RAM. **Je pense que pour Matéo, RAM égal nounou** ». Il constate : « alors **je regarde ce qu'il fait**, il joue à la pêche aux canards, il va se maquiller, … mais je trouve que je suis complétement… Et je trouve ça bien… Quand nounou est là, on n'existe plus trop. Honnêtement, **on n'existe plus trop** ». Tom dit : « **je préfère ça. Ça fait plaisir à voir. Je sais que il ne préfère pas nounou. Je le sais. J'en suis conscient. Je me dis « il est bien avec sa nounou, il est bien »** ».

Avec le temps il semble que ces exclusions de départ s'estompent, laissant place à une réelle inclusion. C'est ce que deux mamans mettent en avant dans leur discours.

La place de papa semble difficile à prendre au sein du RPE. Les deux verbatim mettent en évidence que les pères cumulent deux particularités : seuls hommes et seuls parents parmi un groupe d'assistantes maternelles. Cela semble les amener à se sentir « exclus de l'intérieur » (Bourdieu, 1993).

Une distinction est faite par deux parents entre les assistantes maternelles qui constituent un groupe, un peu fermé au départ et les deux éducatrices qui sont « accueillantes ».

Par exemple, Stéphanie dit : « **Mylène et Annick elles sont accueillantes** aussi. Les autres nounous, maintenant, à force…Aussi. **Avec Mylène et Annick** Ben, **il y a toujours un bonjour, un sourire, un café (…) Des choses comme ça, elles mettent à l'aise facilement** ».

A travers ces discours, je perçois le rôle particulier qu'ont les éducatrices pour inclure les familles au sein du RPE. Dans la première partie de la thèse j'ai identifié que les EJE ont un rôle de clef de voûte de l'éducation inclusive. Les éléments recueillis au cours des entretiens semblent effectivement confirmer cette idée.

5.3.Une place révélatrice de l'inclusion au sein du lieu d'accueil ?

5.3.1. A la ludothèque

A la ludothèque, les parents fréquentent la structure de manière régulière (environ une fois par semaine). Une seule maman interrogée vient occasionnellement.

Les parents fréquentent la ludothèque en fonction de ce qu'ils souhaitent : sur des temps de jeu libre et/ou des activités ludiques organisées par les professionnelles.

Le tableau suivant reprend des indicateurs concernant la situation des familles et leur fréquentation ainsi que leur place au sein de la ludothèque. Je n'ai pas pu établir de lien entre l'âge des parents, leur situation économique[181] (aisée à précaire), leur situation familiale

[181] Les catégories pauvres concernent les personnes vivant sous le seuil de pauvreté (781 euros mensuels (données 2016) pour une personne seule 2, 1 518 euros pour un couple sans enfant et 1 999 euros pour un couple avec deux enfants), les catégories populaires rassemblent tous ceux qui touchent moins de 1 265 euros pour une personne, 2

(famille monoparentale, recomposée, nucléaire), leur situation d'emploi, leur fréquentation de la ludothèque et la place qu'ils occupent à la ludothèque.

	âge	Situation économique	Situation par à l'emploi	Situation conjugale	Situation familiale	Fréquentation ludothèque	Place à la ludothèque
Amélie	30 ans	Classe moyenne	infirmière	mariée	Famille nucléaire	Hebdomadaire Jeu libre et activités	Observation
Brigitte	29 ans	Classe populaire	étudiante	mariée	Famille nucléaire	Hebdomadaire Jeu libre	Observation et jeu
Héloïse	31 ans	Classe aisée	ingénieure	pacsée	Famille nucléaire	Hebdomadaire Jeu libre et activités	Accompagnement
Mélodie	30 ans	Pauvreté	Mère au foyer	En union libre	Famille nucléaire	Hebdomadaire Jeu libre	Observation et jeu
Nafessa	23 ans	Pauvreté	Mère au foyer	mariée	Famille recomposée	Occasionnelle Jeu libre	Observation et jeu
Nicole	36 ans	Pauvreté	Mère au foyer	séparée	Famille monoparentale	Hebdomadaire Jeu libre et activités	Accompagnement Jeu
Odélie	32 ans	Pauvreté	Mère au foyer	Union libre	Famille recomposée	Hebdomadaire Jeu libre et activités	Observation
Perrine	31 ans	Classe moyenne	Professeur des écoles	mariée	Famille nucléaire	Hebdomadaire Jeu libre et activités	Accompagnement
Suzie	29 ans	Classe moyenne	Psychomotricienne – mi-temps	mariée	Famille nucléaire	Hebdomadaire Jeu libre et activités	Accompagnement Jeu
Valérie	32 ans	Classe populaire	étudiante	En union libre	Famille nucléaire	Hebdomadaire Jeu libre	Jeu accompagnement

On peut affirmer que des parents aux situations variées (économique, conjugale, familiale, d'emploi) fréquentent la ludothèque. Il n'est pas possible d'établir de liens entre ces éléments et la fréquentation de la ludothèque ou la place qu'ils occupent au sein de la ludothèque.

Les parents semblent inclus au sein de la ludothèque : quelle que soit leur particularité, majoritairement, ils fréquentent le lieu avec régularité, ils s'y sentent reconnus et semblent

468 euros pour un couple et 3 302 euros pour un couple avec deux enfants. Le niveau de vie mensuel des classes moyennes s'étend de 1 265 à 2 275 euros pour une personne seule, de 2 468 à 4 423 euros pour un couple et de 3 302 à 5 743 euros pour un couple avec deux enfants. Les catégories aisées se situent au-dessus de ces niveaux.

choisir la place qu'ils souhaitent y occuper tout en étant accompagnés par les professionnelles. Aucun parent ne verbalise une forme d'exclusion, de retrait social ou d'isolement au sein de la ludothèque.

5.3.2. Au RPE

Le tableau suivant reprend des indicateurs concernant la situation des familles et leur fréquentation ainsi que leur place au sein du RPE. Je n'ai pas pu établir de lien entre l'âge des parents, leur situation économique[182] (aisée à précaire), leur situation familiale (famille monoparentale, recomposée, nucléaire), leur situation d'emploi, leur fréquentation du RPE et la place qu'ils occupent au RPE.

	âge	Situation économique	Situation par à l'emploi	Situation conjugale	Situation familiale	Fréquentation RPE	Place au RPE
Corine	33	Classe moyenne	coiffeuse	En union libre	Famille recomposée 1 enfant du couple + 2 enfants	régulière	accompagnatrice
Damien	34	Classe moyenne	Opérateur logisitique	En cours de divorce	Famille séparée 1 enfant	régulière	accompagnateur
Emmy	31	Classe moyenne	Agent de production	pacsée	Famille nucléaire 2 enfants	régulière	accompagnatrice
Laurence	34	Classe moyenne	puéricultrice	mariée	Famille nucléaire 2 enfants	régulière	accompagnatrice
Mélissa	34	Classe moyenne	Educatrice de jeunes enfants	mariée	Famille nucléaire 3 enfants	occasionnelle	observatrice
Sébastien	32	Classe moyenne	En recherche d'emploi	marié	Famille nucléaire 1 enfant	occasionnelle	invité
Stéphanie	35	Classe moyenne	ergothérapeute	mariée	Famille nucléaire 2 enfants	occasionnelle	Invitée et observatrice
Sylvia	35	Classe moyenne	infirmière	mariée	Famille nucléaire 2 enfants	régulière	observatrice

[182] Ibid

Tom	38	Classe moyenne	infirmier	marié	Famille nucléaire 2 enfants	régulière	observateur invité
Vincent	38	Classe moyenne	Salarié mécanique automobile	marié	Famille nucléaire 2 enfants	régulière	accompagnateur

Le premier élément repérable est l'homogénéité du groupe de parents interrogés. Je rappelle que cet échantillon a été jugé représentatif du public accueilli par les éducatrices. Ils sont tous âgés entre 31 et 38 ans, tous de classe moyenne. De plus, on remarque que cinq parents exercent une profession relevant du secteur médico-social. La majorité des familles (8 familles sur 10) sont des familles nucléaires.

Une tendance se dégage : plus les parents fréquentent le lieu, plus ils s'y sentent inclus : les parents qui fréquentent le RPE avec régularité définissent davantage leur place comme celle d'accompagnateur (5 parents sur 6) alors que ceux qui fréquentent le RPE de manière occasionnelle sont davantage observateurs ou invités (3 parents sur 4).

Ils semblent choisir la place qu'ils souhaitent y occuper tout en étant accompagnés par les professionnelles. Des formes d'exclusions masquées sont repérables pour cinq parents qui verbalisent une forme de retrait social vis-à-vis du groupe d'assistantes maternelles au sein du RPE. Le temps et le rôle des EJE semble, peu à peu, permettre aux parents de se sentir inclus au sein du RPE.

5.3.3. A la crèche

Il est difficile d'établir un lien entre la place qu'ils occupent et le degré d'inclusion des parents au sein de la crèche.

Le tableau suivant reprend des indicateurs concernant la situation des familles et leur fréquentation ainsi que leur place au sein de la crèche. Je n'ai pas pu établir de lien entre l'âge des parents, leur situation économique[183] (classe moyenne à pauvreté), leur situation familiale (famille monoparentale, recomposée, nucléaire, séparée), leur situation d'emploi, leur fréquentation de crèche et la place qu'ils occupent à la crèche.

[183]Ibid.

	âge	Situation économique	Situation par à l'emploi	Situation conjugale	Situation familiale	Fréquentation crèche	Place à la crèche
Anissa	38 ans	Pauvreté	Mère au foyer	mariée	Famille recomposée	occasionnelle	Ne dit rien
Bryan	24 ans	Classe populaire	employé	En union libre	Famille nucléaire	régulière	accompagnement
Cédric	42 ans	Classe moyenne	En invalidité	marié	Famille recomposée	occasionnelle	accompagnement
Célia	31 ans	Classe populaire	employée	En union libre	Famille nucléaire	régulière	Ne dit rien
Christophe	22 ans	Pauvreté	Va entrer en formation	En union libre	Famille nucléaire	régulière	observation
Emma	37 ans	Classe moyenne	professeur	mariée	Famille recomposée	occasionnelle	Ne dit rien
Léa	20 ans	Pauvreté	Va entrer en formation	En union libre	Famille nucléaire	régulière	Importante accompagnement
Mike	24 ans	Pauvreté	Alterne formation et emploi	pacsé	Famille nucléaire	régulière	Importante observation
Sandra	28 ans	Pauvreté	En réinsertion sociale	seule	Famille monoparentale	régulière	Accompagnement invitation
Sandrine	20 ans	Pauvreté	En recherche d'emploi	séparée	Famille séparée	régulière	Accompagnement invitation

On peut percevoir que des parents aux situations diversifiées fréquentent la crèche. Quelle que soit leur situation, les parents semblent inclus au sein de la crèche avec une place qui varie entre l'accompagnement, l'observation, l'invitation.

Aucun parent ne verbalise une forme d'exclusion, de retrait social ou d'isolement au sein de la crèche. Trois parents ne disent rien concernant leur place au sein de la crèche. Il est difficile d'interpréter ces non-réponses.

Ainsi, il est difficile de dire si la place qu'occupe le parent au sein du lieu d'accueil est révélatrice de son degré d'inclusion au sein de cet environnement. On peut affirmer que la place des parents est majoritairement reconnue au sein des lieux d'accueil de la petite enfance puisque 90% des parents s'expriment au sujet de la place qu'ils occupent au sein de la structure qu'ils fréquentent. Cette place se situe entre l'observation, l'accompagnement et l'invitation. On perçoit que la ludothèque et la crèche accueillent des familles aux situations diversifiées alors que le RPE accueille des familles dans des situations plus homogènes. Cela s'explique par l'accessibilité financière de la ludothèque et de la crèche : une faible participation financière pour fréquenter la ludothèque (pour l'adhésion, les prêts de jeu et les animations. Les jeux libres sur place sont gratuits) l'effet de la PSU à la crèche (corriger les inégalités est l'un des fondements de la PSU). En revanche, pour le RPE, la tarification mise en place encourage les parents de classes moyennes ou aisées à opter pour l'accueil individuel d'enfant. Les trois structures se situent au sein d'un même espace et semblent se compléter concernant l'accueil d'un public diversifié. C'est un espace accessible à une diversité de familles qui permet à chaque parent de prendre la place qu'il souhaite. Les éducatrices sont repérées dans leur rôle de « guide ».

Au cours des entretiens, j'ai perçu deux effets inattendus : mener les entretiens a eu un effet formatif concernant ma manière d'accueillir la parole de l'autre et dialoguer durant un entretien a eu un effet d'intervention socio-éducative pour certains parents.

6. Effets inattendus des entretiens compréhensifs

6.1.Mener des entretiens auprès de parents, un effet formatif pour le chercheur

En menant les entretiens auprès des parents, j'ai été confronté à différentes formes de vulnérabilités : économique, relationnelle, verbale. J'ai constaté un parallèle entre vulnérabilité économique et vulnérabilité verbale[184]: plus les parents étaient en situation de précarité, plus ils avaient des difficultés à s'exprimer. Le souci d'équité et de la manière de recueillir la parole de

[184] Par vulnérabilité économique je veux dire que le parent est en situation de pauvreté économique et que cela peut le vulnérabiliser : privation, situation instable, insécurité de logement, ... Par vulnérabilité relationnelle, j'ai constaté différents types de vulnérabilités : des relations conflictuelles, un isolement, des relations fusionnelles, … avec des expressions de soumission, d'emprise, de privation, … Par vulnérabilité verbale, j'ai perçu des fragilités dans l'expression orale : phrases courtes, avec des difficultés à développer sa pensée ou l'expliciter.

l'autre ne m'ont pas quitté durant toute la recherche. Les différentes vulnérabilités exprimées m'ont mise à l'épreuve en tant que chercheure : *Comment accueillir la parole sensible des parents lors des entretiens ? Comment me laisser toucher sans perdre en rigueur scientifique ? Faut-il réfréner mon premier élan, qui est celui de me situer dans l'écoute et le soutien face à l'expression des vulnérabilités ou au contraire laisser ce premier élan me guider ? Face à un parent qui a des difficultés à dire, faut-il accompagner l'émergence de la parole ou vais-je le vulnérabiliser davantage en le mettant face à son incapacité à dire ?*

Toutes ces questions ont été présentes au cours de la recherche et il m'a fallu faire des choix au cours de l'action. Au départ, ces choix se sont faits spontanément et m'ont parfois amenée à me sentir « mal » après l'entretien : je doutais de mes choix, je doutais de ma capacité à mener ces entretiens de manière scientifique, je me demandais comment le parent pouvait se sentir à l'issue de l'entretien, …

Des lectures m'ont amené différentes clefs, Marie Guarrigue Abgrall (2015, p.65) écrit : « il faut qu'il y ait des êtres parlants pour qu'il y ait un être parlant », ce qui me conforte dans l'idée d'accompagner l'émergence de la parole de l'autre.

Au fur et à mesure, j'ai pu varier mes attitudes pour recueillir les paroles des parents. J'ai constaté un effet formatif (Dominicé, 2015), en variant mes attitudes (Fassin et Bensa, 2008) : canaliser la parole pour éviter les digressions, me taire, utiliser les mots les plus simples possibles pour faciliter la parole, faire des feedbacks réguliers, synthétiser régulièrement les propos, valoriser les paroles, utiliser l'humour, ... Cet ajustement à la parole de l'autre a eu un « effet réciproque » (Héber-Suffrin, 1998 ; Labelle, 2017). Au fil de la recherche, les éducatrices m'ont renvoyé que certains parents développaient un pouvoir de dire ou d'agir (Le Bossé, 2003 ; Bacqué et Biewener, 2013).

Cette recherche m'amène à penser que les parents sont vulnérables dans l'exercice de leur fonction et que la situation de dialogue peut avoir l'effet d'une véritable intervention sociale.

6.2. Parfois l'entretien semble avoir l'effet d'une véritable intervention socio-éducative

Les échanges réguliers avec les éducatrices durant la recherche collaborative (une fois par mois de septembre 2017 à juin 2019) m'ont permis de percevoir que les entretiens pouvaient avoir un effet sur certains parents. Ces changements ont surtout été perçus par Caroline qui côtoie, observe, échange avec les parents de façon régulière à la ludothèque. Au RPE et à la crèche, les

parents sont moins présents physiquement, la majorité d'entre eux confient leur enfant à l'assistante maternelle ou à la crèche mais ne restent pas sur le lieu d'accueil.

Caroline, l'éducatrice de la ludothèque, me relate différents faits observés concernant trois parents, suite aux entretiens. Caroline établit un lien logique : ces évolutions ont eu lieu suite aux entretiens menés. J'ai tenté ici de résumé les effets possibles que les entretiens ont pu avoir sur les parents :

Mélodie, une prise de conscience qui amène à une fréquentation différente du lieu ?

> **Mélodie, partage avec moi ses préoccupations concernant une maladie qu'elle suspecte chez son fils.** Elle dit : « **on a fait des tests et il serait peut-être atteint par le « x fragile ».** C'est génétique. (…) je ne sais pas, il faut que j'ai les résultats ». **Au fil de l'entretien**, on dirait que **les observations qu'elle verbalise convergent, elle dit : « pour moi j'ai l'impression qu'il l'a** en fait. Il fait des choses que mon cousin a faits quand il était plus petit » et ajoute : « vous savez les enfants ils font ça (elle mime : elle bat les bras de haut en bas). Il bat des ailes, carrément, des bras. Y'a des enfants ils le font petits mais moi il le fait toujours ». Elle complète : « Et il ne parle pas. Il ne parle pas du tout. Il a marché tard. Il avait 22 mois. Et là, il a du mal encore à marcher, il met son pied gauche comme ça (elle montre avec son pied qu'il rentre vers l'intérieur). Au lieu de le mettre droit, comme ça, il marche comme ça (elle mime le geste). Et… Ben pour s'exprimer malheureusement il mord. (…) Il mord ou des fois il crie, il râle. Je lui parle mais il ne me répond pas ».
> **Elle finit par dire : « Déjà un enfant normal il faut lui expliquer tout le temps mais un enfant « comme ça »** … Vous savez quand vous dites « non » à votre enfant « parce que ci, parce que là » et ben Yohan il faut encore plus répéter. **Et puis un enfant « comme ça » il faut le pousser à faire les choses ». Puis, elle verbalise le fait qu'elle vient à la ludothèque pour que son enfant aille vers les autres, et que cette compétence sociale est difficile pour un enfant atteint du « x fragile ». Elle dit : « avec le « x fragile », on se renferme beaucoup. (…) Donc plus tôt je vais l'habituer à voir d'autres enfants, moins il aura de mal à aller vers les autres** ».

On peut penser que parler des observations qu'elle a fait concernant son fils durant l'entretien l'amènent à conscientiser celles-ci, elle formule clairement pourquoi elle fréquente la ludothèque au cours de l'entretien.

Quand elle sort de l'entretien, l'éducatrice est surprise du temps passé par la maman pour échanger avec moi. Elle me dit : « c'est une maman que je n'entends jamais, c'est bien qu'elle ait passé du temps à s'exprimer ».

Puis, quelques jours plus tard, Caroline me relate une évolution : Mélodie venait régulièrement, toujours accompagnée de sa mère avec son fils et toujours sur les temps de jeu libre. Après l'entretien, Mélodie se met à fréquenter la ludothèque seule, encore plus régulièrement et sur les temps d'atelier en plus des temps de jeu libre.

Nafessa, faire part de ses inquiétudes et agir

> **Nafessa me pose une question à la fin de l'entretien qui montre qu'elle cherche mon soutien pour résoudre le problème qu'elle rencontre avec son fils.** Elle dit : « **Est-ce qu'il existe un jeu ou un geste à faire avec Imran pour qu'il parle ?** »
> Cette question m'a surprise. Je ne m'y attendais pas. Elle m'a amenée à me positionner, de manière intuitive, en valorisant ce qu'elle fait déjà, je lui réponds : « Ce que vous faites : parler avec des gestes, venir à la ludothèque, l'inscrire à la crèche, … ça l'aide non ? ». Elle répond : « D'accord. Merci beaucoup. Merci beaucoup ».

Puis, après l'entretien, Nafessa échange avec Caroline concernant des inquiétudes qu'elle a vis-à-vis de son fils. Peu de temps après, elle va voir un médecin qui diagnostique un problème médical à l'oreille pour son fils. Caroline avait tenté d'orienter la maman vers ces démarches au préalable. Cela n'avait pas été fait. Est-ce l'écoute active, présente durant l'entretien, qui a incité Nafessa à partager ses inquiétudes, à les conscientiser, puis à faire ces démarches ? La valorisation de son agir parental a-t-elle eu un effet ?

Suzie, prendre le temps de s'exprimer, source de bien être ?

> **Lors de l'entretien que j'ai avec Suzie, elle commence en me disant qu'elle n'a que dix minutes à me consacrer** car elle ne veut pas laisser ses trois enfants à la charge de ses deux parents, venus avec elle aux vues de l'entretien. Elle semble nerveuse : son visage est fermé, elle jette des regards régulièrement en direction de la ludothèque, le débit de sa parole est rapide. Je lui précise que l'entretien dure trente à quarante-cinq minutes mais que je peux tenter de faire un tri dans mes questions. **Elle me dit : « ok pour quinze minutes ». Au fil de l'entretien, je la sens se détendre : elle sourit, me regarde et parle de manière plus posée. Finalement elle est restée quarante-cinq minutes.** J'avais pris la précaution de lui dire l'heure à vingt minutes d'entretien et elle a souhaité continuer. Pour mémoire, Suzie a fait un burnout maternel et verbalise le fait de manquer de temps pour elle, plusieurs fois au cours de l'entretien.

Une fois l'entretien terminé, elle est souriante, elle prend le temps de dire à l'éducatrice de la ludothèque ce qu'elle apprécie quand elle vient. La situation de dialogue semble avoir permis à Suzie de prendre le temps de s'exprimer (45 minutes accordées au lieu de 15 minutes). Et cela semble avoir eu un effet bénéfique : sourires, regard, débit moins rapide, verbalisation de ce qu'elle apprécie à la ludothèque auprès de Caroline.

Même si d'autres facteurs peuvent être en jeu pour ces trois situations, on peut quand même percevoir que l'entretien semble avoir eu un effet de :
-conscientisation (exemples : parler de sa situation de parent, de son enfant),

-soutien (exemples : Suzie se détend et laisse ses trois enfants aux soins de ses beaux-parents, présents à la ludothèque, Nafessa me pose une question qui montre qu'elle cherche mon soutien pour résoudre le problème qu'elle rencontre avec son fils, Mélodie se confie, chose qu'elle n'a jamais fait à la ludothèque)
-mobilisation : toutes les mamans ont adopté des changements dans leurs pratiques au cours de ou après l'entretien (exemples : prendre du temps pour parler pour Suzie, venir sans sa mère à la ludothèque pour Mélodie, aller consulter un médecin pour Nafessa).
Les interventions socio-éducatives se définissent de la manière suivante (Fablet, 2007, p. 125) : ce sont des interventions sociales mises en œuvre par une diversité de professionnels pour former, soutenir, aider, voire suppléer les parents. Elles s'accomplissent en rapport avec l'éducation intrafamiliale. Ici l'objectif n'était pas celui d'une intervention socio-éducative et je ne me suis pas positionnée en professionnelle mais en chercheure. Les entretiens compréhensifs visaient à comprendre l'éducation intrafamiliale et la façon dont celle-ci interagissait avec l'instance éducative de la ludothèque. Pour les trois situations exposées ci-dessus, il semble que les entretiens compréhensifs aient eu des effets de soutien et d'aide, comme le sont les interventions socio-éducatives.
Le dialogue à l'œuvre durant l'entretien semble provoquer des effets et ce constat va dans le sens de ce que Marie Garrigue Abgrall a pu écrire (2015, p. 108) : « la parole, qui est l'affirmation personnelle d'un individu à un autre, peut donc avoir un grand pouvoir. »
La situation de dialogue et d'écoute à l'œuvre durant l'entretien a-t-elle été favorable à ces évolutions ? La question reste ouverte mais quelques indices nous laissent penser qu'une réponse positive est privilégiée.

Conclusion partielle

L'analyse du discours des parents met en évidence que les lieux d'accueil de jeunes enfants sont des espaces de transitions où se jouent des négociations avec l'enfants et entre adultes. De nombreux points de rencontre sont repérables alors que peu de points de rupture sont identifiés entre parents et EJE.
Les parents mettent en évidence différentes composantes des lieux d'accueil de la petite enfance qui concourent à un accueil de qualité : la posture accueillante des professionnelles, la période de familiarisation, souple, proposée lors du premier accueil (parfois favorisé par un partenaire) et l'aménagement de l'espace qui invite à jouer.

Les attentes exprimées par les parents montrent qu'ils envisagent les lieux d'accueil de la petite enfance comme des lieux de transition entre l'instance familiale et la société : tous les parents attendent que les lieux d'accueil de la petite enfance permettent la socialisation de leur enfant, ils souhaitent également que le lieu d'accueil concoure à l'éducation de l'enfant à travers une diversité d'activités et de jeux, des parents souhaitent enrichir leur expérience de la parentalité en fréquentant un lieu d'accueil de la petite enfance, enfin certains parents envisagent les lieux d'accueil de jeunes enfants comme des espaces de transition entre leur instance familiale et d'autres instances éducatives, en particulier l'école.

Des points de rencontre et peu de points de rupture (Thouroude, 2016) entre l'instance éducative parentale et les lieux d'accueil de la petite enfance sont repérables : ils concernent les objectifs (la socialisation et la liberté d'action) et l'accompagnement et le suivi de l'enfant (les activités ludiques, les règles, la présence bienveillante des adultes, les rituels). Seuls deux parents fréquentant le RPE ont mis en évidence des points de rupture : face à une autre manière de penser ou de faire- dans leur rapport à l'étranger- les deux mamans ont eu un comportement de « repli de défense » (Janner-Raimondi 2017, p.123).

Des points de rupture sont mise en évidence avec d'autres instances éducatives.

Des négociations diversifiées sont repérables dans le discours des parents : avec l'enfant, avec des instances éducatives et au sein de l'instance éducative parentale.

Il est possible que les EJE, mettant en œuvre des accommodements raisonnables avec les parents, empêchent les ruptures de se créer et favorisent les négociations parents-professionnels pour le travail éducatif à réaliser auprès de l'enfant. Le chapitre suivant vient éclairer cette dimension à la lumière des récits d'activité des EJE.

L'évaluation des progrès n'est ni un point de rencontre, ni un point de rupture entre les lieux d'accueil de la petite enfance et les parents. C'est une différence significative de l'éducation inclusive entre deux instances éducatives : l'école et les lieux d'accueil de la petite enfance.

Dans les discours des parents, la place des parents est majoritairement reconnue au sein des lieux d'accueil de la petite enfance (90% des parents s'expriment au sujet de la place qu'ils occupent au sein de la structure qu'ils fréquentent). Les parents expriment majoritairement avoir une place d'observateur, d'accompagnateur ou d'invité. Il est difficile d'établir un lien entre la place qu'ils occupent et leur inclusion au sein du lieu d'accueil. La place des pères au sein du RPE pourrait être considérée « à part ». Les résultats semblent indiquer qu'ils se sentent « exclus de l'intérieur ».

Enfin, l'analyse des entretiens amène à identifier des effets inattendus : mener des entretiens a eu un effet formatif pour que je puisse accueillir les discours des parents et la situation de dialogue engagée a parfois eu l'effet d'une véritable intervention sociale.

Conclusion du chapitre 4

Ce chapitre met en évidence la vulnérabilité des parents de jeunes enfants :

-Tous les parents interrogés (30 parents) verbalisent des changements : des changements au niveau organisationnel et identitaire ont lieu, en particulier durant la période périnatale. Ces changements déstabilisent, bousculent l'ordre préétablit et vulnérabilisent.

-La majorité des parents (20 parents) expriment vivre des moments de doute, d'incertitude.

-Des facteurs de fragilité diversifiés sont évoqués par les parents : la périnatalité (quinze parents), les turbulences de l'enfance (treize parents), l'isolement (treize parents), la fatigue (dix parents), le regard des autres (six parents), la conciliation entre la vie familiale et le travail (quatre parents), un handicap physique, mental ou social (trois parents).

-Les parents se trouvent dans de nombreuses situations de négociation : avec leur enfant (vingt-deux parents), avec des instances éducatives et familiales (quinze parents) ou au sein de l'instance éducative parentale (neuf parents).

-Des messages contrastés sont adressés aux parents de jeunes enfants (dix-sept parents).

-La majorité des parents (29 parents) exprime des émotions diversifiées en lien avec leur parentalité. Ce qui est significatif c'est le contraste entre les différentes émotions éprouvées, qui peuvent les conforter (amour et fierté) ou les vulnérabiliser (peur et culpabilité).

L'analyse des entretiens met également en évidence que les lieux d'accueil de la petite enfance fonctionnent comme des espaces de transition entre l'instance familiale et la société, soutenant les parents. Ce soutien concerne particulièrement deux domaines : l'éducation et le *care* de leur enfant. En fréquentant des lieux d'accueil de la petite enfance, ils se sentent majoritairement accueillis avec souplesse (douze parents) par les EJE (vingt et un parents) dans des espaces qui invitent à jouer (onze parents). Parfois, ils sont encouragés à fréquenter ces lieux par des partenaires (sept parents). Les lieux d'accueil de la petite enfance semblent constituer des espaces de transition entre l'instance familiale et la société. Entre l'instance éducative parentale et les lieux d'accueil de la petite enfance, beaucoup de points de rencontre (trente parents) sont mis en évidence et peu de points de rupture (deux parents) sont repérables. Le premier accueil semble particulièrement soigné par les professionnels. La majorité des parents (vingt parents) estime que les lieux d'accueil de la petite enfance sont un soutien dans leur fonction parentale. Attachons-nous maintenant à décrypter l'activité des éducatrices de jeunes enfants des lieux d'accueil de la petite enfance grâce aux Ateliers d'écriture et d'échange sur l'activité.

CHAPITRE 5 : Les ateliers d'écriture et d'échange sur l'activité : une analyse thématique

J'ai proposé un nouveau dispositif d'analyse du travail qui s'inspire d'un dispositif d' « écriture vive » inspiré d'ateliers d'écriture et d'échange sur l'activité, déjà mis en œuvre (Fath, 1994 ; Champy-Remoussenard, Lemius, 2006 ; Champy-Remoussenard, 2021). Cette méthode de recherche avait pour objectif d'accéder au travail réel réalisé par les EJE au sein de différents lieux d'accueil pour l'éducation inclusive des enfants et des familles.

Ce dispositif a été proposé à six EJE, il a été constitué de cinq séances d'écritures centrées sur l'activité professionnelle et d'échanges oraux autour des textes produits sur la base de déclencheurs (brefs débuts de phrases ou images). Il a permis la rédaction de 41 récits d'activité[185] (6 *textes 0*, 29 textes rédigés au cours des ateliers et 6 « textes de surplomb »). J'ai procédé à une analyse thématique en effectuant des lectures du corpus et en menant un travail systématique de synthèse des propos.

L'ensemble des textes est disponible dans le deuxième volume. Les échanges qui ont suivi l'écriture des textes ont tous été enregistrés. Pour ce travail de thèse, je me suis servie des enregistrements pour enrichir mon analyse, en retranscrivant certains passages de manière non systématique. Je me suis appuyée sur quatre sources d'information : les récits rédigés, les notes prises par les éducatrices au cours des ateliers, l'écoute des enregistrements réalisés à chacun des ateliers ainsi que mes propres notes. J'ai exclu la retranscription des enregistrements réalisés, faute de temps. Les enregistrements des ateliers ne sont pas disponibles par souci de confidentialité. Ces échanges ont eu lieu entre EJE après la lecture des textes. Il reste un matériel exploitable riche pour poursuivre ce travail dans de prochains articles ou recherches scientifiques.

[185] Tous les récits d'activité figurent dans le volume 2 de la thèse de doctorat.

I. Les ateliers d'écriture et d'échange sur l'activité : un outil de recherche scientifique et une méthode d'analyse des pratiques capacitante

1. Un outil de recherche scientifique et une méthode d'analyse des pratiques

De multiples dispositifs d'écriture, considérés comme professionnalisant, sont mobilisés dans les formations aux professions de l'humain (Crinon, Guigue, 2006). Avec les ateliers d'écriture et d'échange sur l'activité, « le langage introduit tout à la fois une distance et une présence à l'activité qui rendent possible un accès au travail réel » (Champy-Remoussenard, 2009). Cette méthode de recherche m'a permis d'accéder à l'activité des EJE, y compris au travail caché. L'objectif était de cerner le travail réalisé par les EJE au sein de différents lieux d'accueil pour l'éducation inclusive des enfants et des familles. Comme Sylvain Starck l'a montré dans sa thèse (2009) les écrits réalisés par les professionnels peuvent être envisagés comme des observations d'indices dans l'environnement spatial, temporel, social et institutionnel (Guigue, 2003). Dans le premier chapitre, j'ai montré que le travail des professionnels de la petite enfance était constitué d'une part importante de travail invisible (Champy-Remoussenard, 2014). Avec la méthode des ateliers d'écriture et d'échange sur l'activité, le récit dévoile une partie du travail réel, c'est-à-dire le travail tel qu'il a été réalisé, inscrit dans une tension avec le travail tel qu'il avait été prescrit, pensé, prévu, préparé (Leplat, Hoc, 1983, Leplat, 1997).

Les ateliers d'écriture et d'échange sur l'activité relèvent d'une forme d'analyse des pratiques. La méthode a été développée par Patricia Champy-Remoussenard, inspirée par les analyses de pratique de Gérard Fath (Fath, 1991, 1996; Champy-Remoussenard 1999, 2003, 2006, p. 299-315). D'après leurs travaux, l'écriture sur l'activité et les échanges qui s'ensuivent ont des effets sur le rapport au travail et à l'écrit, plus particulièrement sur la construction et l'enrichissement des compétences professionnelles.

Pour cette recherche, cette méthodologie a présenté les intérêts scientifiques suivants :
-Les ateliers ont pu rendre visibles les problèmes que les EJE vivent au quotidien. Certaines situations sont difficilement accessibles pour des raisons liées à leur manque de visibilité (par exemple la préparation des actions éducatives avec les jeunes enfants, leur évaluation, le travail de coordination avec d'autres acteurs, etc.) ou à des problèmes d'ordre éthique, moral voire stratégique (situations potentiellement conflictuelles, situations jugées confidentielles, ...).

-Un agir qui se rend attentif aux différents enjeux (analyse des pratiques, retour sur expérience) constitue un apprentissage et rend capable progressivement d'agir en situation en conscience des choix qu'on fait (Didier, Melin, Aiguier, 2018). Il est possible que les ateliers constituent une forme d'accompagnement des acteurs à développer une compétence éthique pour faire face à la grande diversité de situations professionnelles rencontrées.

Si les écrits sur le travail existent dans la littérature de fiction, ils ne sont pas produits de façon conséquente. Certains métiers sont sans doute davantage décrits que d'autres. Le métier d'EJE est décrit par différents auteurs : Bruno Le Capitaine & Annick Karpowicz (2002), Christine Dain & Delphine Ledos (2014), et a été le fruit d'une recherche sociologique menée par Daniel Verba en 1992 puis en 2012. Incontestablement, le travail s'écrit mais il semble ici davantage écrit par d'autres que par les acteurs eux-mêmes. Sans doute fait-il l'objet d'écritures plus secrètes qui disent l'intimité au travail, aux côtés d'autres aspects de la vie quotidienne mais il est difficile d'avoir accès à de tels écrits. Dans le monde du travail, les usages de l'écriture se développent, donnant lieu à ce qu'on appelle les « écrits professionnels ». Ils s'inscrivent dans la « part langagière du travail » (Boutet,1995 ; Borzeix et Fraenkel, 2001) qui s'accroit en même temps que la complexité des situations. Les écrits professionnels sont de plus en plus prescrits dans leur forme, leurs contenus, leurs usages pour les EJE : projet éducatif, projet pédagogique, projet social, projet d'établissement, projet pédagogique individualisé (PPI), projet d'accueil individualisé (PAI), règlement intérieur, transmissions écrites, observations rédigées … Dans tous les cas, l'écrit professionnel, est un écrit utile pour et/ou dans l'activité qui est complètement différent de l'écrit sur l'activité tel que je le propose ici. Ici, le dispositif vise à favoriser une production d'écrits qui autorise l'expression ordinaire des vécus professionnels.

Patricia Champy-Remoussenard (2006, p 303) écrit que le récit « dit l'ordinaire, dévoilant ainsi l'extraordinaire du quotidien et relate des situations difficiles, des trucs de métier, des moments d'apprentissage, etc. ».
D'après l'auteure, le travail réalisé n'est jamais « conforme ou superposable à celui qui avait été exigé, proposé, demandé, prévu, imaginé ». Elle poursuit : « L'activité surprend, déroge à la règle, contredit les prévisions, dépasse l'imagination ». C'est ce travail réalisé, créatif et spontané où les écarts entre travail prescrit et travail réel, souvent invisibles, se repèrent. Patricia Champy-Remoussenard montre que la compréhension de l'écart entre travail prescrit et travail réel, par les participants eux-même, relève d'une élucidation (ou d'une découverte) qui a pour effet de légitimer des facettes du vécu qui se trouvent alors possiblement conduites à exister

davantage. Cette démarche trouve donc tout son sens dans mon travail de recherche puisque je cherche à comprendre la complexité de la mise en œuvre de l'éducation inclusive dans le secteur de la petite enfance pour les EJE.

Lors de ces ateliers, il s'est agi de permettre aux EJE d'être en position de questionner et de commenter les injonctions paradoxales de leur vie quotidienne.
Cette réflexivité ordinaire est nécessaire au processus de subjectivation : c'est en posant des questions à son existence qu'on lui donne un sens et qu'on parvient à « se situer dans ce monde et dans ses relations avec autrui » (De Gaulejac, 2009, p. 177). Placer des EJE en situation de réfléchir sur leur activité, c'est les faire entrer dans une démarche de recherche sur leur activité, au sens de la questionner, de l'analyser, de la comprendre, voire de la transformer. La prise en compte du point de vue de l'acteur, de son vécu, de son expérience, rend parfois difficile l'accès à des dimensions non conscientisées, incorporées, transparentes, etc. Il me semble que la mise en place d'ateliers d'écriture et d'échange entre EJE a pu faciliter l'expression de ces dimensions non conscientisées par la mise en mots écrite et l'échange.

Des rencontres régulières entre chercheurs et praticiens permettent ainsi de créer une « zone interprétative » autour de l'activité est objet d'exploration.
C'est dans cette « zone interprétative » (Davidson Wasser et Bresler, 1996) que s'est co-construit, entre chercheurs et praticiens, un certain « savoir » à propos de l'activité. Ma posture a été la suivante : écoute, reformulation, questionnement pour aider à comprendre ce qui se joue dans la situation, pour réfléchir à une solution commune et conscientisée.

La réalité de la situation pousse l'acteur à agir. D'après Sylvie Rayna (2016, p.11), « repenser l'agir professionnel de façon pertinente exige un processus de co-construction de sens, inscrit dans les réalités particulières des territoires ». Elle ajoute au sujet des temps d'analyse des pratiques : « cette motivation est liée au besoin de tout « praticien réflexif » (Schön, 1993) de prendre de la distance sur sa pratique, d'élargir son « répertoire de pratiques » (Rogoff et coll., 2007) et de développer une « communauté de pratiques » (Wenger, 2005) » (Rayna, 2016, p 16).

Dans une perspective collaborative, les ateliers ont un intérêt professionnel pour les EJE : avoir des temps d'écriture et de réflexion pour identifier la complexité des problèmes rencontrés, partager des points de vue différents et élaborer des solutions communes. L'objectif a été de

permettre aux participants de mettre en mots leur expérience du travail réel, notamment ses points sensibles, et d'accéder, pour et par eux-mêmes, à ce qui se joue en situation. En ce sens, nous avons pensé qu'ils pouvaient être des leviers pour l'agir professionnel, source de créativité et d'innovation et donc capacitants.

2. Une façon de pratiquer l'éthique et de placer les EJE dans un environnement capacitant

La méthode des ateliers d'écriture et d'échange sur l'activité permet d'identifier des problèmes éthiques rencontrés au cours de l'activité. L'identification du problème éthique permet aux participants de prendre conscience, d'envisager les différents aspects du problème. Comme je l'ai montré dans le chapitre 1 (II. 4.2), au cours de l'activité, les EJE se trouvent face à des problèmes éthiques : c'est une dimension informelle de l'agir humain qui recouvre un temps précieux mais qui est peu quantifiable, visible, valorisé. Avec la méthode des ateliers d'écriture et d'échange sur l'activité, il est possible de revaloriser une forme de reconnaissance de l'agir invisible.

L'éthique se définit en termes de fins ou de projet : la « vie bonne » (Aristote), la connaissance et la joie (Spinoza), ou encore « la vraie vie, avec et pour autrui dans des institutions justes » (Ricœur). Dans les situations de la vie quotidienne et professionnelle les frontières sont bien plus indéfinies. On rencontre des situations intermédiaires où il est difficile, sinon impossible, de démêler le naturel du normé, le permis de l'interdit. Il est difficile sinon impossible de déterminer à partir de quand un acte devient une transgression. Le jugement sur ce qu'il faut faire, ou ne pas faire, ou penser, oscille entre des interprétations contradictoires quant à la réalité de la situation ou à ce qu'elle devrait être. Une position qui se voudrait purement éthique, qu'elle s'énonce en termes de valeurs, de principes ou de maximes tenant lieu de repères universels, est donc illusoire, car inséparable du contexte social, culturel, économique dans lequel elle s'affirme au travers d'engagements empreints de risques. L'éthique peut être considérée à la fois comme le cœur et le fruit d'une pratique réflexive du praticien (Legault, 2008).

L'approche théorique mobilisée ici est le pragmatisme et plus particulièrement l'œuvre de Dewey[186]. Dans le langage courant, pragmatisme désigne la capacité à s'adapter aux contraintes

[186] Les écrits de Dewey sur l'éthique s'étendent sur une longue période (pratiquement de 1884 à 1939).

de la réalité ou encore l'idée selon laquelle l'intelligence a pour fin la capacité d'agir. Face à un dilemme éthique, adopter une position héroïque est loin d'être un gage d'efficacité. Il est souvent préférable d'avoir une attitude modeste et pragmatique. Les deux grandes figures du pragmatisme classique (fin XIXe siècle-début XXe siècle) sont William James et John Dewey. Pour ces auteurs, le pragmatisme représente d'abord une méthode de pensée et d'appréhension des idées qui s'oppose aux conceptions cartésiennes et rationalistes sans renoncer à la logique.
Ici, je me réfère à une conception de l'éthique comme une démarche collective et continue d'apprentissage. L'enquête collective de Dewey implique plusieurs choses :

- S'engager collectivement dans le traitement d'un problème.
- Se donner des finalités communes et construire de nouvelles normes en fonction de la singularité de la situation.
- Construire, en contexte, les compétences adaptées à la résolution des situations problèmes.
- Réfléchir aux conditions de mise en œuvre de cette démarche éthique.

Les ateliers semblent relever de cette conception de l'éthique pragmatique : ils conduisent à se questionner individuellement et collectivement sur l'activité, ils permettent d'affirmer différentes positions individuelles tout en recherchant une position collective. Ils peuvent permettre d'être plus conscient de son propre positionnement par rapport à des situations complexes. La délibération argumentée et conscientisée permet d'analyser, de comprendre à la lumière d'une diversité d'approche. Se questionner seul est essentiel mais ne suffit pas. Il me semble nécessaire de développer une culture du questionnement : l'éducation n'est pas une science exacte. Christelle Didier, Valérie Melin et Grégory Aiguier (2018, p.3) mettent en évidence que l'éthique apparaît « comme une compétence clinique à part entière qu'il convient de développer (…) pour se rendre capable d'interroger les finalités et le sens d'une action (…) mais aussi développer des pratiques plus collectives, plus inclusives, et inscrites dans un cadre socioprofessionnel plus affirmé ». Ils mettent en évidence que l'éthique favorise une compréhension du contexte socioprofessionnel (Godin, Moulin & Vanpee, 2004), une pratique plus réflexive, dialogique et collaborative (Patenaude et al., 2001).
Les ateliers d'écriture et d'échange sur l'activité peuvent permettre aux EJE, praticiennes réflexives (Schön, 1994), de mieux comprendre leur activité, de développer une pratique réflexive et collaborative. Ils s'inscrivent dans une démarche active, de questionnement, capacitante (Zimmermann, 2011), qui développe du « pouvoir d'agir », un sens critique et qui responsabilise des acteurs.

L'approche des *capabilities* développée par Amartya Sen (1999), se centre sur le « pouvoir d'agir » des acteurs, en considérant que l'exercice effectif d'un pouvoir d'action dépend à la fois des possibilités offertes par l'environnement et des capacités des personnes à exercer ce pouvoir. Les *capabilities* (capabilités) ne se réfèrent pas à des réalisations effectives, mais aux possibilités de choisir un fonctionnement, une manière d'agir, une méthode pédagogique, une posture professionnelle, ... C'est en cela que je qualifie la démarche proposée de capacitante.

Lors de notre première rencontre, les EJE ont mis en évidence l'intérêt, pour elles, des ateliers d'écriture et d'échange sur l'activité. Elles ont formulé le souhait d'avoir des temps d'analyse de pratique, sans que cela ne soit effectif. Le financement de telles actions « hors enfant » semble être l'obstacle majeur à l'instauration de temps d'analyse des pratiques réguliers.
Ainsi, en mettant en place les ateliers d'écriture et d'échanges, j'ai permis aux EJE d'avoir dans leur environnement professionnel une ressource pour :
-S'impliquer dans une mise en mots écrite de l'activité.
-Travailler sur la capacité à transmettre à l'autre son expérience par les mots écrits puis échangés.
-Revenir sur des moments de l'expérience professionnelle sur lesquels on a besoin de revenir.
-Prendre en considération non seulement les ressources octroyées, mais aussi les réalisations effectivement atteintes (fonctionnements), à savoir notamment les apprentissages ou acquis et en cours de vie réalisés.
-Prendre en considération les facteurs de conversion individuels, sociaux ou environnementaux, permettant aux EJE de faire réellement usage des ressources éducatives (matérielles, pédagogiques, liées au projet d'établissement…). Il s'agirait alors de s'intéresser non seulement aux « capacités individuelles » (les « talents », dans leur version la plus naïve), mais aussi aux facteurs sociaux qui contribuent à les construire (habitus, construction des compétences) et d'analyser les facteurs environnementaux (opportunités éducatives) effectivement disponibles.
-Se rendre attentives à la liberté de choix.

Maintenant que nous venons d'envisager les ateliers d'écriture et d'échange sur l'activité comme un outil de recherche qui peut permettre de développer une pratique de l'éthique pour les EJE, je vous propose une présentation de la méthodologie.

3. Méthodologie des ateliers d'écriture et d'échange

3.1.Organisation des ateliers

Les ateliers se sont déroulés auprès de professionnelles EJE de différentes structures petite enfance : un RPE, une ludothèque, un multi accueil. Le groupe est constitué de « pairs » c'est-à-dire des personnes faisant le même métier et ayant reçu la même formation, celle d'EJE.

Cinq ateliers de deux heures et demi ont été réalisés avec les six éducatrices du RPE, de la ludothèque et de la crèche VIP. Ils ont été accordés, après argumentation de ma part et de la part des éducatrices, par la directrice du pôle. Effectivement, les temps de travail « en dehors de la présence des enfants » sont encore peu reconnus pour les professionnels de la petite enfance. Permettre aux professionnels d'avoir du temps pour réfléchir à leur activité n'a pas été de soi. Il m'a fallu récolter les retours des éducatrices concernant le début de la recherche collaborative menée, présenter la méthode de recherche et les apports professionnels qu'elle peut représenter à la direction. L'intérêt de la démarche a été perçu et les éducatrices ont pu bénéficier de deux heures et demi d'ateliers d'écriture et d'échange sur l'activité par mois. Ils se sont déroulés de novembre 2018 à mars 2019.

J'ai animé les ateliers d'écriture et d'échange, après avoir été formée aux ateliers d'écriture et d'échange par Patricia Champy-Remoussenard, directrice de cette thèse, de septembre à décembre 2017 au sein de l'université Lille 3. J'ai expérimenté la démarche, cela m'a permis d'en éprouver les dilemmes, les enjeux et les postures dans lesquels la pratique met les professionnels. Cela m'a aidée à mieux les comprendre. Au fil des ateliers, j'ai été attentive à rester dans la posture d'animateur-chercheur. Pour cela, ma profession, cadre pédagogique au sein d'un centre de formation, m'a permis de m'appuyer sur mon expérience en utilisant de nombreuses techniques d'écoute et d'animation d'ateliers d'échanges d'une part et d'avoir cette vigilance autoréflexive d'autre part.

Le contexte dans lequel est produit la mise en mots constitue une donnée primordiale lorsqu'on tente de comprendre de quelle manière elle donne accès au travail réel. « Il n'y a pas d'espaces neutres de mise en mots » (Schwartz 1997 p.30). Le contexte est porteur des limites et des potentialités de la démarche réalisée. Ici, le contexte est celui d'une recherche collaborative avec six éducatrices qui ont toutes souhaité participer à la démarche. Comme le préconise Patricia Champy-Remoussenard, la parole doit être libre lors des ateliers. Un climat de

confiance où l'on ne juge pas et où on ne se sent pas jugé est une condition *sine qua non*. Participer aux ateliers a donc été une démarche volontaire, proposée mais non imposée. Une régularité dans le planning des séances étant importante, nous nous sommes accordées sur le rythme d'un atelier d'écriture et d'échange sur l'activité par mois.

3.2.Inviter à écrire

Décrivant les situations de travail des participants, les textes sont produits, pendant les ateliers réalisés, puis écoutés et discutés en séance. Ils sont relativement courts (une page environ) ils font retour sur ce qui se joue en situation. Cette démarche implique la capacité de revenir sur un instant vécu en situation de travail pour le rejouer mentalement, en racontant et en décrivant au plus près ce qui s'est passé, y compris les différents ressentis.

Les récits écrits permettent d'accéder à des aspects précis du travail réel. L'utilisation de déclencheurs a été mobilisée pour faciliter une écriture « vive ». Cette forme de travail a pour vertu de faire coopérer les gens, de mieux se connaitre.

Des récits sur des moments de l'activité professionnelle au sens très large sont rédigés. Toute expérience est légitime, les ateliers permettent de ré-accéder par la mémoire, par l'écriture à des vécus, à de l'activité professionnelle.

Un texte « apéritif » a été lu lors du premier atelier pour favoriser l'authenticité des auteurs. Je me suis appuyée sur une proposition de Patricia Champy-Remoussenard (2006, p. 309) - un texte de Marguerite Duras (1993, p. 64-65) - pour montrer qu'un écrivain reconnu n'entretient pas forcément un rapport facile à l'écriture et, qu'il n'est pas nécessaire de savoir ce qu'on va écrire avant d'écrire.

L'extrait « écrire » de Marguerite Duras (1993) me semble retranscrire de façon poétique ce que les ateliers d'écriture représentent, voici l'extrait significatif utilisé :

"Écrire. Je ne peux pas.
Personne ne peut.
Il faut le dire, on ne peut pas.
Et on écrit.
C'est l'inconnu qu'on porte en soi écrire, c'est ça qui est atteint. C'est ça ou rien.
On peut parler d'une maladie de l'écrit.
Ce n'est pas simple ce que j'essaie de dire là, mais je crois qu'on peut s'y retrouver, camarades de tous les pays.

Il y a une folie d'écrire qui est en soi-même, une folie d'écrire furieuse mais ce n'est pas pour cela qu'on est dans la folie. Au contraire.
L'écriture c'est l'inconnu. Avant d'écrire, on ne sait rien de ce qu'on va écrire. Et en toute lucidité.
C'est l'inconnu de soi, de sa tête, de son corps. Ce n'est même pas une réflexion, écrire, c'est une sorte de faculté qu'on a à côté de sa personne, parallèlement à elle-même, d'une autre personne qui apparaît et qui avance, invisible, douée de pensée, de colère, et qui quelquefois, de son propre fait, est en danger d'en perdre la vie.
Si on savait quelque chose de ce qu'on va écrire, avant de le faire, avant d'écrire, on n'écrirait jamais. Ce ne serait pas la peine.
Écrire, c'est tenter de savoir ce qu'on écrirait si on écrivait — on ne le sait qu'après — avant, c'est la question la plus dangereuse que l'on puisse se poser. Mais c'est la plus courante aussi. L'écrit ça arrive comme le vent, c'est nu, c'est de l'encre, c'est l'écrit et ça passe comme rien d'autre ne passe dans la vie, rien de plus, sauf elle, la vie".

Dans une perspective similaire, les textes poétiques extraits du *Journal d'un manœuvre* de Thierry Metz (1990) montrent que n'importe quel travail ou aspect de celui-ci peut faire l'objet d'une mise en mots et que n'importe qui peut être auteur.

Le *Texte 0* qui débute l'atelier est personnel et porte sur le rapport à l'écriture. Il n'est pas lu aux autres participants. Ce texte est écrit à partir du déclencheur : « Pour moi écrire c'est … ». Il permet de poser le rapport de la personne à l'écriture. Il faut le proposer assez tôt dans la démarche des ateliers d'écriture et d'échange car le rapport à l'écriture peut évoluer.

3.3.1ère étape : moment d'écriture libre à partir d'une phrase :

L'étape 1 est celle de l'écriture, c'est une phase individuelle. Chaque phase d'écriture démarre par 2 déclencheurs[187], écrits au tableau. Il s'agit de mettre en route l'écriture. Des déclencheurs (ou consigne d'écriture) impulsent l'écriture. Certaines conditions rendent possible ce travail d'écriture et les échanges oraux qui l'accompagnent, les déclencheurs semblent faciliter le passage à l'écrit (Champy-Remoussenard, Lemius, 2006). J'ai cherché à permettre aux EJE

[187] Le principe des déclencheurs a été imaginé et longuement pratiqué par Gérard Fath au cours de ses années d'enseignement au département sciences de l'éducation de l'université Nancy 2, en résonance avec les ateliers d'écriture littéraire.

d'entrer dans un processus de déclenchement de l'écriture, à être auteur des discours produits pour dire leur travail.

L'écriture dure vingt minutes. Cela permet une écriture « vive ». C'est une écriture de la spontanéité. C'est une écriture subjective. L'écriture « vive » (Gérard Fath, 1994, p.139 cité par Patricia Champy-Remoussenard, 2006) est celle d'un auteur, dans un premier temps davantage préoccupé par le sens et l'écho que son texte aura chez l'autre que par la forme qu'il prend. Sur le plan cognitif, le processus conduit à « dire avant d'analyser » (Gérard Fath, 1996, p.57) et confère à la description un rôle décisif dans la construction d'une posture réflexive. Elle engage les participants dans un processus de transformation de leur rapport à l'écrit et de leurs formes d'écriture.

Deux déclencheurs sont proposés à chaque fois car il se peut qu'un déclencheur ne convienne pas à tout le monde. C'est une résonance (Mony Elkaïm, 2014) qui s'établit entre le déclencheur et la personne. Les déclencheurs sont des phrases courtes qui entraînent vers l'écriture et favorisent l'accès aux aspects souvent occultés du travail (tantôt les régularités, tantôt les imprévus et les petits incidents). Ils favorisent des narrations ou des mises-en-intrigue (Ricoeur). Comme par exemple : « *Tout allait bien jusqu'au moment où... »*, ou encore : « *rien n'aurait pu me faire plus plaisir que…* », ... D'après Patricia Champy-Remoussenard, ces déclencheurs ont pour but de varier les sources d'éclairage, les clés de lecture du contexte dans lequel s'exercent ces activités.
Cependant, les phrases courtes énoncées pour déclencher le récit orientent le texte qui suit. Pour être au plus près de l'activité des acteurs et influencer le moins possible les textes produits, j'ai eu l'idée d'ajouter une autre forme de déclencheur : les images.
A l'instar de Carole Baeza (2020), je postule que l'image participe aux opérations mentales appartenant au monde naturel du sujet (Merleau-Ponty, 2016) et qu'elle peut guider, orienter nos cogitations. De plus, entre l'image et le texte produit, une complémentarité serait à l'œuvre. J'ai choisi comme support les cartes du jeu DIXIT[188] , c'est un jeu d'expression, de déduction, d'association d'idées. Le sous-titre du jeu est : « une image vaut mille mots ». Effectivement, les illustrations poétiques laissent place à l'imagination de chacun.

[188] Auteur : Jean Louis Roubira, illustrateur : Marie Cardouat, Editeur : Libellud, 2008.

Des images on obtient, en ajoutant sa personnalité et son univers, la phrase qui lance l'écriture. En proposant une modulation de la méthode avec un support imagé, mon idée est de permettre une certaine liberté aux auteurs pour qu'ils écrivent une situation professionnelle en résonance avec leur pratique. Une situation de travail est chargée d'émotions, de sensations. C'est lié à notre humanité. Avec cette méthode, les auteurs racontent de l'intérieur une situation de travail en essayant de faire passer ce qu'ils ont vécu. On parle d'« écriture de soi », « impliquée ». Chaque situation professionnelle rédigée a été vécue personnellement, personne d'autre ne peut raconter comment l'auteur l'a vécue. Ainsi à chaque atelier, les éducatrices pouvaient choisir entre les déclencheurs oraux que je proposais ou des images auxquelles elles donnaient un titre.

3.4.Etape 2 : travail en sous-groupe :

Chacun fait une lecture du texte à voix haute en signalant le déclencheur utilisé. Les autres écoutent. Ensuite, on peut demander à la personne de relire si besoin. Chacun observe comment cette situation « résonne » en lui : Quelles émotions ? Ressenti ? Réflexion ? Quels besoins d'éclaircissements ?... Puis, chacun effectue un retour sur le texte : chaque participant pose des questions pour demander des précisions (questions d'explicitation), des reformulations, dire ce qui fait échos avec sa propre expérience. Des questions précises sur la situation professionnelle rédigée peuvent être posées pour pouvoir mettre en évidence ce qui n'a pas été vu ou qui est apparu comme anodin lors de la situation. Puis, chacun peut s'exprimer sur le cas de façon constructive et bienveillante. L'objectif n'est pas de donner des solutions mais en revanche mais de permettre à chaque membre de groupe à partir d'un même cas concret de trouver ses propres réponses.

Pendant ce temps-là, la personne qui a lu écoute, sans parler, elle peut prendre des notes.

Après ce temps d'écoute des questions de chacun, l'auteur du texte peut réagir, un dialogue s'instaure. Tour à tour, chacun lit son texte au groupe puis écoute les questions et réagit.

Les participants voient alors leur propre travail avec le regard des autres. On peut noter une analogie avec le dispositif méthodologique d'analyse du travail dans la clinique de l'activité (avec les instructions au sosie, les auto-confrontations simples et les auto-confrontations croisées) dans lequel y a co-analyse du travail à partir d'une verbalisation. C'est par ce moyen que l'acteur « voit sa propre activité avec les yeux de l'activité des autres » (Clot, 2000, p.136). Les interactions enrichissent les textes rédigés par différents modes d'expression (gestuelles, intonations, regards, …) qui modulent et font résonner autrement le texte.

Règles déontologiques du dispositif :

Le dispositif est organisé dans un cadre aux présupposés éthiques « clarifiés » (Champy-Remoussenard, 2006) :

-Pas de jugement de valeur sur la façon d'écrire.

-Pas de jugement de valeur sur la situation racontée.

-Confidentialité : Ce qui est dit dans le cadre de l'atelier n'en sort pas.

-La possibilité pour la chercheure d'utiliser ce dispositif à des fins de recherche et donc de pouvoir citer des extraits.

Les EJE ont souhaité que seuls leurs prénoms soient utilisés pour citer les extraits, dans un équilibre entre la reconnaissance de leur parole ou de leurs écrits et un certain anonymat.

Ces précautions déontologiques, discutées avec le groupe, sont essentielles afin d'offrir des garanties d'écoute et faire en sorte que les professionnels s'autorisent à entrer dans le processus d'analyse de leurs situations, sans risque de se voir « fragilisés ». Respecter ces règles, c'est s'assurer de se trouver en situation de confiance : on peut s'exprimer de façon libre et spontanée. L'ensemble des membres du groupe est responsable de ces trois règles. La responsabilité est donc individuelle et collective, partagée.

Chacun va raconter des situations vécues d'une façon particulière et on n'est pas là pour dire « c'est bien » ou « c'est mal » mais pour comprendre la situation rédigée. Dans la méthode décrite par Patricia Champy-Remoussenard, les relations hiérarchiques directes entre les participants sont exclues, elles inhiberaient l'expression du travail réel, tant écrite qu'orale. Ici, Catherine, a une position hiérarchique vis-à-vis de Marine, Fiona, Caroline, Mylène et Annick. C'est un biais possible de la recherche que j'ai considéré dès le départ. Pour le limiter l'inhibition possible de l'expression de chacun, j'ai présenté le problème aux participant en amont de l'atelier (de manière anonyme) puis au démarrage, lors du premier atelier. Toutes ont exprimé une liberté de parole entre elles. C'est sur la base de cette authenticité affichée que nous avons

mené les cinq ateliers. Ce qui caractérise ce dispositif, c'est le fait que les échanges qui ont eu lieu l'ont été entre professionnels appartenant au même corps.

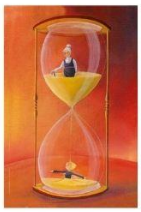
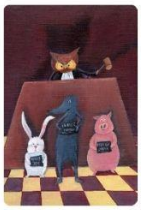
3.5.Etape 3 : verbalisation : « avec quoi » chacun repart

Une fois revenu dans le groupe, chacun verbalise « avec quoi il repart » de l'atelier : un ressenti, un étonnement, la lecture d'un texte, ce qui est apparu important, quelque chose qu'on a envie de restituer au groupe complet. C'est un moment de partage.

Texte après texte, échange après échange, c'est la découverte progressive du travail de l'autre qui s'opère. Les questions, les incitations à en dire plus, à expliciter conduisent chaque auteur à faire évoluer sa capacité à mettre en mots son travail de manière à être compris par un néophyte ou un novice.
Une telle démarche n'est ni habituelle, ni facile. C'est pour cette raison que j'ai proposé au moins 5 à 6 temps d'échanges collectifs. Comme Patricia Champy-Remoussenard l'écrit (2006), l'activité de travail, complexe, échappe en partie à la conscience de celui qui en est l'acteur. L'écriture permet à la fois de mettre à distance ce qui a été vécu, tout en le structurant pour pouvoir y revenir. La mise en mots permet l'émergence du sens et des réajustements, dans un processus qui aide à comprendre la réalité du travail en s'appuyant sur le sensoriel (ce qui est entendu, vu, ressenti,...) pour comprendre comment les choses apparaissent avant d'exposer trop rapidement des explications ou des justifications.

4. Des déclencheurs variés qui multiplient les clefs de lecture

Pour rappel, pour déclencher l'écriture, différents types de déclencheurs ont été proposés : de courtes phrases ou des images. Le choix des déclencheurs proposés s'est appuyé sur l'analyse de contenu d'entretiens d'EJE recueillis au cours de mon enquête exploratoire. Voici un tableau synthétique des déclencheurs à l'écriture qui ont été proposés et mobilisés et/ou inventés par les éducatrices grâce aux images proposées.

	DÉCLENCHEURS ÉCRITS	DÉCLENCHEURS INVENTÉS PAR LES EJE GRÂCE AUX IMAGES
Atelier 1 2 déclencheurs NB : Marine est en congés maternité	« Rien n'aurait pu me faire plus plaisir que… »* mobilisé par Mylène, Caroline et Annick « Je ne m'attendais pas du tout à ça »* mobilisé par Catherine et Fiona	Pas d'image proposée au premier atelier
Atelier 2 2 déclencheurs + images du *Dixit*	Catherine a utilisé : « Rien n'aurait pu me faire plus plaisir que »*.	 « Quand c'est la course au temps ! » auteur : Caroline « Les mécanismes du spectacle de Noel » auteur : Fiona « Marcher sur le fil » auteur : Mylène « Explosion festive » auteur : Annick  « Qui a le droit d'être juge ? » auteur : Marine

Atelier 3 4 déclencheurs + images du *Dixit*	« Je sais que je suis EJE quand… » utilisé par Marine et Fiona « Quand tout va trop vite »* mobilisé par Catherine et Caroline	 « Semer des petites graines » auteur : Mylène « L'avenir dans le noir » auteur : Annick
Atelier 4 6 déclencheurs + images du *Dixit*	« Rien n'aurait laissé prévoir que»* mobilisé par Catherine Mylène a utilisé « je sais que je suis EJE quand »	 « A la chaine » auteur : Marine « Laisser le temps au temps » auteur : Annick « Chaque famille a sa propre histoire » auteur : Fiona « Quand les énergies s'échappent du coffre au trésor, c'est l'effet de surprise » auteur : Caroline
Atelier 5 8 déclencheurs + images du *Dixit*	« Et c'est alors que tout s'est éclairé » utilisé par Catherine « Quand j'y vais à tâtons » mobilisé par Marine et Mylène Fiona a utilisé « quand tout va trop vite»* Annick a utilisé « je ne m'attendais pas du tout à ça »*	 « La lumière du phare qui rayonne » auteur : Caroline

*Les déclencheurs indiqués par cet astérisque ont été créés par Patricia Champy-Remoussenard.

Le tableau montre que dix-sept déclencheurs (débuts de phrases) ont été utilisés par les EJE pour écrire et que douze déclencheurs ont été inventés par les EJE grâce aux images. Au niveau du groupe, il y a donc un équilibre relatif[189] concernant la mobilisation de ces deux types de déclencheurs. A un niveau individuel, on peut observer différentes mobilisations des déclencheurs : Catherine n'a mobilisé que les déclencheurs proposés, Caroline et Annick ont utilisé 2 déclencheurs et en ont inventé 3, Mylène et Fiona ont mobilisé 3 déclencheurs et en ont inventé 2, Marine a utilisé 2 déclencheurs et en a inventé 2.
Si l'on s'intéresse aux thématiques traitées dans les textes, on retrouve également une certaine diversité et on perçoit que les clefs de lectures ont été enrichies par les déclencheurs inventés grâces aux images :

- Le rapport au temps est présent dans 7 textes (4 textes à partir de déclencheurs proposés + 3 textes à partir de déclencheurs inventés) - soit environ 24,1%.
- Le tâtonnement figure dans 5 textes (2 textes à partir de déclencheurs proposés + 3 textes à partir de déclencheurs inventés) - soit environ 17,2 %.
- Le plaisir au travail est présent dans 4 textes (4 textes à partir des déclencheurs proposés) - soit environ 13,7 %.
- L'étonnement est présent dans 4 textes (3 textes à partir des déclencheurs proposés + 1 texte à partir d'un déclencheur inventé) -soit environ 13,7%.
- Le travail en équipe est présent dans 3 textes (3 textes à partir de déclencheurs inventés) - soit environ 10,3%.
- L'identité professionnelle se retrouve dans 2 textes (2 textes à partir d'un déclencheur proposé) - soit environ 6,9%.
- La résolution de problème figure dans 2 textes (1 texte à partir d'un déclencheur proposé + 1 texte à partir de déclencheur inventé) soit environ 6,9%.
- Le jugement dans un contexte de travail est présent dans 1 texte (1 texte à partir d'un déclencheur inventé) - soit environ 3,4%.
- Le « lâcher prise » au travail se retrouve dans un texte (1 texte à partir d'un déclencheur inventé) - soit environ 3,4%.

Ainsi, avec cette diversité, les déclencheurs ont permis d'offrir différentes sources d'éclairage du contexte dans lequel s'exercent les activités des EJE. Le dispositif semble avoir permis d'être

[189] Il est à noter que pour la première séance seuls les déclencheurs « début de phrase » ont été proposés pour familiariser les éducatrices en douceur avec la méthode des ateliers d'écriture et d'échange sur l'activité.

au plus près de l'activité des acteurs en limitant mon influence (par les déclencheurs proposés) sur les textes produits avec les déclencheurs inventés par les EJE grâce aux images (des exemples d'images sont présentés dans le chapitre 2. IV.2.a et les images mobilisées figurent dans le tableau synthétique).

Conclusion partielle

Les ateliers d'écriture et d'échange sur l'activité ont été développés par Patricia Champy-Remoussenard, inspirée par les analyses de pratique de Gérard Fath (Fath, 1991, 1996; Champy-Remoussenard 1999, 2003, 2006, p. 299-315). Ils sont aussi un outil de recherche scientifique qui permet d'accéder au travail réel, ici des EJE. Au cours de l'activité, les EJE se trouvent face à des problèmes éthiques pour l'éducation inclusive des jeunes enfants et de leurs parents au sein des lieux d'accueil de la petite enfance.

Les ateliers d'écriture et d'échange sur l'activité (Champy-Remoussenard, 1999, 2003, 2006, 2021), comme l'éthique (Didier, Melin, Aiguier, 2018), favorisent une compréhension de l'activité, développent une pratique réflexive et collaborative.

Ils peuvent être des leviers pour l'agir professionnel, source de créativité et d'innovation et donc capacitants.

La méthode s'appuie sur le dialogue qui s'instaure entre l'« écriture vive » et les échanges réflexifs qui s'ensuivent entre les EJE (échos, explicitations, reformulations,…). Au fil des ateliers, la réalité du travail se dévoile.

Des déclencheurs variés (écrits ou imagés) ont permis de susciter l'écriture de récits d'activité : dix-sept déclencheurs écrits ont été mobilisés et douze déclencheurs imagés ont permis aux EJE d'écrire leur activité. Compte tenu du fait qu'aucune image n'a été proposée lors du premier atelier, on s'aperçoit donc que les déclencheurs écrits et imagés ont été choisis de manière équilibrée. Autrement dit, une image déclenche un récit d'activité autant qu'un déclencheur écrit.

Je prolonge ainsi les travaux de Carole Baeza (2020) autour du carnet de route : l'image participe aux opérations mentales appartenant au monde naturel du sujet : elle peut guider, orienter les pensées. Un dialogue s'établit entre les images et les textes et dévoile le sens de l'activité qui permet d'accéder aux « savoirs sensibles aux côtés des savoirs analytiques » (Baeza, 2019). J'ai proposé une modulation de la méthode des ateliers d'écriture et d'échange sur l'activité dont les EJE se sont saisies. Les images ont été mobilisées pour écrire une situation professionnelle en résonance avec leur pratique.

Attachons-nous maintenant à l'étude des *textes 0* qui révèle le rapport à l'écriture des EJE.

II. Etude des textes 0 : le rapport à l'écriture des EJE s'inscrit dans le genre et le style

Comme je l'ai expliqué dans le chapitre 2, le « Texte 0 » débute le premier atelier, il est personnel, dans le sens où il n'est pas partagé avec les autres membres du groupe, il n'est lu que par l'animateur et porte sur le rapport à l'écriture. L'analyse des textes 0 montre que le rapport à l'écriture des EJE est marqué par une certaine proximité avec une pratique d'écriture. Effectivement, durant leur formation, les étudiants EJE ont de nombreux écrits à fournir[190] et cela se poursuit à leur prise de fonction.

1. L'écriture, une pratique révélatrice du genre des EJE

Je fais ici l'hypothèse que l'écriture pourrait être révélatrice du genre professionnel des EJE (Clot, 2000 ; Starck, 2009). Pour rappel (chapitre 2, p.120), Yves Clot (2000), situe le travail entre genre professionnel et style de l'action. Le genre correspond à l'histoire, la mémoire, au côté impersonnel de la profession, à ce qu'il y a de commun. Des points de convergences entre les « textes 0 » apparaissent et révèleraient le genre des EJE : 6 textes mettent en évidence qu'écrire permet de garder une trace de l'activité réalisée, 5 textes montrent qu'écrire est une façon de communiquer pour rendre lisible le travail, 5 textes exposent l'idée qu'écrire permet de réfléchir, 4 textes mettent en valeur qu'écrire est un apprentissage.

1.1.Ecrire pour garder une trace de l'activité

Toutes les éducatrices mettent en évidence dans leur « texte 0 » qu'écrire permet de garder une trace de l'activité : mémoriser un instant, un projet, « se souvenir de ce qui s'est passé » (écrit Marine). L'idée de traçabilité est également apparue dans les textes : « pour pouvoir se justifier ultérieurement » (écrit Marine).

> Marine : « Lorsque l'on propose des ateliers, j'écris pour me souvenir de ce qui s'est passé (qui était là, les différentes propositions faites aux enfants / aux familles, les différentes réactions) » et « écrire c'est laisser une trace dans le temps, pour les autres, pour pouvoir parfois se justifier ultérieurement, mais également pour soi-même ».

[190] A titre d'exemple, uniquement pour la certification, les étudiants EJE ont à rédiger différents écrits : des auto-évaluations du livret de formation, le mémoire professionnel EJE, un dossier d'analyse de situation d'accueil et d'accompagnement individuelle ou collective pour le DF1, trois travaux à finalité éducative et une note réflexive pour le DF2, un dossier sur le travail d'équipe et les dynamiques institutionnelles pour le DF3, un dossier à partir d'une problématique territoriale ou partenariale et un contrôle de connaissance pour le DF4.

> Mylène : « pour moi, écrire c'est laisser une trace dans le réel, quelque chose de palpable. (…) écrire c'est aussi s'engager, ce n'est pas une parole en l'air, ça a un côté durable et définitif. « C'est écrit », permet de poser les choses ».

Ces éléments convergent avec la définition générale du verbe écrire : consigner, noter par écrit. Dans le référentiel de formation[191] des EJE, l'écriture est prescrite, plus particulièrement dans le domaine de formation 3, il est précisé que les étudiants EJE ont à être formés aux : « écrits professionnels : les types d'écrits et la formalisation des écrits en travail social » par exemple.

On perçoit ici que l'écriture, travail prescrit fait partie de l'activité des EJE. Ici, les éducatrices l'envisagent comme un moyen de garder une trace de ce qu'elles font ou de ce qu'elles disent. Écrire permet également de communiquer.

1.2.Ecrire pour communiquer et rendre lisible le travail réalisé

5 textes (rédigés par Marine, Mylène, Caroline, Catherine et Fiona) soulignent l'idée qu'écrire permet de communiquer pour rendre lisible le travail réalisé.

> Marine : « Ecrire c'est également un outil qui permet de faire un lien entre les personnes (tant dans le domaine du professionnel mais également personnel). L'écriture est importante pour le travail : mettre des projets en place, avec des objectifs de travail. C'est un outil de communication important dans l'équipe pour relayer les informations nécessaires que les familles nous transmettent, mais également pour communiquer entre nous lorsque nous ne sommes pas postées en même temps ».

> Caroline : « écrire c'est exprimer ses idées, donner un avis. Écrire c'est permettre à autrui de mieux nous comprendre. Retranscrire, condenser, résumer, donner une lisibilité à notre travail. Ecrire c'est chercher à faire passer un message ».

L'écriture qui permet de communiquer sur son travail semble faire partie du genre des EJE. Les textes le mettent en évidence et cela fait écho avec le référentiel professionnel des EJE. Par exemple, dans le référentiel de compétences, plus particulièrement dans le domaine de compétences 3, il est clairement écrit que les EJE ont à « rédiger des écrits professionnels » pour :

« -Identifier les différents types d'écrits et les élaborer

-Identifier, ordonnancer et hiérarchiser les informations à transmettre

-Mettre en adéquation les types d'écrits, les objectifs visés et les destinataires

-Rédiger des écrits adaptés aux destinataires par rapport aux situations dans le respect des règles de partage d'informations ».

[191] Disponible sur : https://www.crfpe.fr/wp-content/uploads/2020/09/R%C3%A9f%C3%A9rentiel-professionnel.pdf (consulté le 2/12/21)

Ainsi, écrire permet aux EJE de communiquer, de rendre lisible le travail réel mais plus encore, écrire sert à réfléchir.

1.3.Ecrire pour réfléchir

5 textes (écrits par Mylène, Catherine, Fiona, Annick et Caroline) exposent l'idée qu'écrire permet de réfléchir.

> Mylène « C'est mettre à plat une idée, une pensée. C'est aussi pour ne pas oublier, pouvoir y revenir plus tard et transformer ou approfondir. Ecrire c'est aussi réfléchir et parfois ordonner les choses ou, par l'écriture, j'essaye de structurer ma pensée. (…) parfois écrire m'aide aussi à réfléchir, en écrivant des mots, des bribes de phrases, me permet de réfléchir au sens de ce que je veux écrire ».
>
> Catherine écrit : « écrire c'est prendre du recul sur une situation vécue physiquement et émotionnellement. C'est un besoin pour avoir des idées claires lors de choix importants ».

La réflexion sur l'activité, permise par l'écriture semble faire partie du genre des EJE. Effectivement, dans le référentiel professionnel des EJE[192], la réflexion et l'écriture sont prescrites. Par exemple, on peut lire : « Il instaure une relation éducative en adoptant une posture réflexive », « contribue à l'élaboration et à la mise en œuvre du projet social, éducatif et pédagogique » notamment par « la rédaction du projet pédagogique », …

1.4.Ecrire est un apprentissage

4 textes (rédigés par Mylène, Catherine, Fiona et Annick) mettent en évidence qu'écrire est un apprentissage.

> Fiona écrit : « écrire c'est aussi difficile car écrire demande de la concentration, pour éviter les fautes et formuler des phrases correctes c'est un apprentissage qui commence tôt mais ne se termine pas. Écrire demande une gestuelle particulière propre à chacun ».
>
> Annick « écrire c'est apprendre à se connaitre, s'auto évaluer, se parler et se comprendre, écrire, c'est grandir ».

Deux apprentissages sont mis en évidence ici :

- Écrire est une activité qui s'apprend et présuppose différents apprentissages rédactionnels : le français, la syntaxe, l'orthographe et également une gestuelle de la main, une préhension fine, …

[192] Disponible sur : https://www.crfpe.fr/wp-content/uploads/2020/09/R%C3%A9f%C3%A9rentiel-professionnel.pdf (consulté le 2/12/21)

- Écrire est une activité qui sous-tend un apprentissage : la réflexivité, « apprendre à se connaitre, s'auto-évaluer », « se comprendre »,…

Ecrire correspond aux attendus de l'activité. Effectivement, dans les profils de poste ou dans les compétences définies dans l'arrêté du 22 août 2018 relatif au diplôme d'Etat d'éducateur de jeunes enfants (DEEJE), on perçoit l'importance de l'écriture dans l'activité des EJE.

Ainsi, l'écriture ferait partie du genre des EJE en tant que prescription investie par les EJE. Au cours de leur activité, les EJE écrivent pour garder une trace de leur activité, pour communiquer au public ou aux décideurs, pour réfléchir à leur action, pour apprendre. L'analyse des *textes 0* nous enseigne aussi qu'écrire révèle différents styles d'actions. Chaque EJE effectue un « retravail » de l'écriture pour agir.

2. L'écriture révélatrice de styles d'EJE

L'écriture révèle différents styles d'EJE (cf. chapitre 2 p.121) : même si l'écriture est prescrite par les textes et fait partie du genre professionnel, chacune s'empare de ce travail d'écriture au cours de l'action en se l'appropriant à sa manière. Écrire relève d'un retravail plus spécifique : 3 textes soulignent qu'écrire prend du temps, 3 textes mettent en évidence qu'écrire est libérateur et enfin 2 textes expriment l'idée qu'on peut écrire quand on ne sait pas dire.

2.1.Ecrire prend du temps

3 textes (écrits par Mylène, Caroline et Catherine) soulignent qu'écrire prend du temps.

> Mylène écrit : « parfois, j'ai besoin de temps pour « maturer » les choses avant de passer à l'écrit, tout n'est pas spontané ».
>
> Catherine écrit : « écrire c'est prendre le temps de finaliser un projet, pour passer à un autre. (…) écrire c'est difficile quand on est toujours dans l'action, écrire prend du temps ».

Ainsi, plusieurs EJE signifient la nécessité de prendre du temps pour écrire. Pour Mylène, on comprend qu'une activité intellectuelle précède l'écriture. Pour Catherine, il est nécessaire de prendre le temps d'écrire pour finaliser les projets par exemple et cela est « difficile » au cours de « l'action ».

2.2.Ecrire pour se libérer

3 textes (rédigés par Fiona, Caroline et Annick) montrent qu'écrire est libérateur.

> Fiona écrit « l'écriture peut être une libération. (…) Cela peut être e l'imagination, un moyen de s'évader »
>
> Annick : « écrire c'est libérateur, c'est poser sur papier mes idées, mes émotions, mes sentiments, mes humeurs. »

Ici, les EJE mettent en évidence la fonction libératrice de l'écriture. Une libération qui se fait par la voie de l'imagination pour Fiona et par celle des émotions pour Annick.

2.3.Ecrire quand on ne sait pas dire

2 textes (écrits par Marine et Annick) mettent en évidence qu'écrire est un moyen de s'exprimer quand on ne sait pas dire.

> Marine écrit : « Un moyen de s'exprimer, lorsque l'on ne peut pas ou l'on ne sait pas dire certaines choses à l'oral. Mettre des mots à l'écrit, pour soi, écrire ses pensées, ses propres ressentis permet de les ôter de son esprit, mettre au clair parfois certaines situations ».
>
> Annick écrit : « « Les mots que j'écris sont le prolongement de tout ce qui peut germer dans ma tête, de tout ce qui parfois ne sort pas par ma bouche. Ça fait le tri. Dans une situation passée, j'ai écrit, écrit, écrit sur plusieurs pages tout ce qui restait coincé, tout ce que je ressentais mais que je ne pouvais dire faute d'interlocuteur et là, je me suis rendu compte du bien-être qui s'en est suivi ».

Ces éléments montrent que l'écriture peut être investie comme un moyen d'exprimer ce qu'on ne peut pas dire par la parole. Pour Marine, l'écriture semble l'aider à clarifier ses idées. On comprend qu'Annick a recours à l'écriture quand elle ne peut pas dire (faute d'interlocuteur ou par une difficulté à verbaliser). Dans leur activité d'EJE, chacune s'est emparée de l'écriture à sa manière.

Conclusion partielle

L'analyse des *textes 0* révèle à la fois que l'écriture est une pratique révélatrice du genre des EJE (Clot, 2000 ; Starck, 2009) : écrire pour garder une trace, pour communiquer, pour réfléchir ou pour apprendre. Cette analyse révèle également des styles d'actions diversifiés concernant l'écriture : écrire prend du temps (pour réfléchir ou finaliser un projet par exemple), écrire est libérateur (par la voie de l'imagination ou des émotions) et écrire permet de s'exprimer quand on ne sait pas dire (pour clarifier ou prolonger une pensée).

L'analyse thématique des récits d'activités qui suit complète ce premier repérage à et révèle des styles d'EJE diversifiés.

III. Etude des textes : des styles d'EJE pluriels

J'ai procédé à une analyse thématique des textes produits par chacune des six éducatrices. Seuls les prénoms des éducatrices sont inchangés. Cette pratique a pour but de reconnaitre le travail collaboratif engagé avec les éducatrices tout en respectant une certaine confidentialité. Comme pour l'analyse des entretiens, les récurrences ont permis de faire émerger les thèmes majeurs de l'analyse. Dans les textes, les éducatrices exposent les tensions qui existent dans l'accomplissement de leur travail. Lorsque les tensions exprimées sont reprises dans les échanges, elles prennent la forme de débats entre professionnelles. Les métaphores utilisées au sein des textes (dès l'invention des déclencheurs) permettent d'accéder à des dimensions subtiles de l'activité. D'après le dictionnaire, une dimension subtile serait une dimension fine ou habile à percevoir des nuances ou à trouver des moyens ingénieux de l'activité. Je m'intéresse depuis le début de mon travail aux « bricolages » du quotidien, aux « habiletés », à la créativité dans l'action, au travail caché mais réalisé. D'après mon analyse, les textes rédigés permettent d'accéder à ces dimensions.

Chacune des éducatrices, au fil des écrits, dévoile des manières individuelles de percevoir son activité, de résoudre des problèmes rencontrés, … Les écrits réalisés mettent ainsi à jour les styles de six éducatrices : Mylène, une EJE qui tâtonne pour que chacun trouve sa place au sein du RPE ; Annick qui met en évidence la présence des adultes pour l'éducation inclusive des enfants au sein du RPE ; Caroline qui tâtonne dans la gestion du temps pour inclure les enfants et les parents au sein de la ludothèque ; Catherine, confrontée à des chocs culturels et en quête de reconnaissance professionnelle à la crèche ; Marine, une EJE tiraillée entre ses valeurs professionnelles et la réalité et Fiona, attentive au détails et maniant l'humour avec les adultes (parents-professionnels) pour l'éducation inclusive des jeunes enfants.

1. Mylène, une EJE qui tâtonne pour que chacun trouve sa place au sein du RPE

A travers les déclencheurs mobilisés par Mylène, on peut déjà percevoir son style professionnel. Mylène a mobilisé 3 déclencheurs : « « Rien n'aurait pu me faire plus plaisir que… », « Je sais que je suis EJE quand » et « Quand j'y vais à tâtons » et elle en a inventé 2 : « Marcher sur le fil » et « Semer des petites graines ». Ainsi, on perçoit que les textes de Mylène se structurent autour de deux éléments principaux : le sens qu'elle donne à son travail et les tâtonnements qui marquent le cours de son activité.

1.1.Le sens qu'elle donne à son travail

Trois textes portent majoritairement sur le sens qu'elle donne à son travail. Ils ont été rédigés à partir des déclencheurs : « Rien n'aurait pu me faire plus plaisir que » (premier texte), « semer des petites graines » (troisième texte) et « je sais que je suis EJE quand » (quatrième texte).

Dans son premier texte, déclenché par la phrase « rien n'aurait pu me faire plus plaisir que », Mylène décrit une situation professionnelle où les assistantes maternelles du RPE incluent une nouvelle assistante maternelle accompagnée d'un enfant, Gabriel[193].

> Elle écrit : « une nouvelle ass mat était présente, je ne la connais pas, les autres ass mat présentes non plus. Rien n'aurait pu me faire plus plaisir que la manière dont elles l'ont accueillie. La dame est enceinte, elle accueille Gabriel, 1 an. Elles se sont présentées tour à tour avec les enfants qu'elles accueillent. Elles lui ont expliqué le déroulement habituel d'une animation. Elle se sont intéressées à elle, lui ont posé des questions tout ce que je fais moi lorsqu'une nouvelle personne est présente. Puis, spontanément, elles se sont organisées en groupe pour accompagner les enfants dans leurs jeux. Elles se sont mises à hauteur des enfants et étaient disponibles pour eux et pour elle. (…) J'ai senti qu'elles avaient compris l'enjeu de montrer le meilleur d'elles-mêmes et de leurs compétences de travail. J'ai senti la dame à l'aise, Gabriel en sécurité, il jouait, se déplaçait, allait vers les autres enfants et adultes. J'ai ressenti une grande fierté lors de cette animation. (…) Depuis ce jour, je les sens redynamisées, plus à l'écoute des enfants, remotivées à donner du sens à ce qu'elles font au RPE. Cette animation, je n'ai pas eu à la mener, elles ont initié les différents temps. (…) Depuis, j'ai un autre regard sur certaines d'entre elles qui m'ont vraiment étonnées. Et j'éprouve maintenant plus de plaisir à aller en animation. Cet événement m'a remotivée également, a redonné du sens à ma pratique. Je me dis que tout ce que je fais là-bas n'est pas en vain mais a bien un impact sur leur pratique ».

A travers cet extrait, plusieurs éléments caractéristiques du sens que Mylène donne à son travail sont identifiables :

- L'accueil : « Rien n'aurait pu me faire plus plaisir que la manière dont elles l'ont accueillie », « Elles se sont présentées tour à tour avec les enfants qu'elles accueillent. Elles lui ont expliqué le déroulement habituel d'une animation. Elle se sont intéressées à elle, lui ont posé des questions ».

- La présence des adultes : « à hauteur d'enfants », « disponibles », des adultes qui sont là pour « accompagner les enfants dans leurs jeux », « à l'écoute des enfants » qui permet l'inclusion des enfants « Gabriel en sécurité, il jouait, se déplaçait, allait vers les autres enfants et adultes ». On retrouve ici différents indicateurs mobilisés lors de *l'observation-projet.*

[193] Par souci de confidentialité, le prénom de l'enfant a été modifié.

- Professionnaliser les assistantes maternelles : Dans le premier texte, Mylène écrit : « tout ce que je fais, moi, lorsqu'une nouvelle personne est présente », « j'ai senti qu'elles avaient compris l'enjeu de montrer le meilleur d'elles-mêmes et de leurs compétences de travail ».

Il semble y avoir un effet « modélisant » de l'EJE. Cela se retrouve également dans son texte « semer des petites graines », Mylène écrit :

> « Lors d'une animation sur la commune X, nous échangeons avec les assistantes maternelles sur ce qu'elles vivent chez elles avec les enfants. Une assistante maternelle me dit : « j'ai pensé à vous la fois dernière, j'ai essayé de faire comme vous et ça a marché ».

Professionnaliser les assistantes maternelles est un des objectifs du RPE qui se retrouve également dans le troisième texte :

> « Une autre assistante maternelle a renchéri en disant que, pour elle, c'était bien de venir au RPE pour voir d'autres pratiques et s'en inspirer et d'en discuter ensemble. Je sais qu'à ce moment-là, je me suis sentie EJE et les échanges ont continué. Même si parfois les points de vue se confrontent, elles ont besoin d'échanger avec d'autres professionnels. Même si souvent mes pratiques et les leurs diffèrent, mon rôle est d'en échanger avec elles et lors de ces temps, je sais que je suis EJE ».

Ici, ce n'est pas l'effet modélisant de l'EJE qui semble avoir des effets sur la professionnalisation des assistantes maternelles mais la confrontation à d'autres modèles et le dialogue qui existe concernant ces différents modèles.

La satisfaction au travail est perceptible :

Dans le premier texte, Mylène écrit : « j'éprouve maintenant plus de plaisir à aller en animation. Cet événement m'a remotivée également, a redonné du sens à ma pratique. Je me dis que tout ce que je fais là-bas n'est pas en vain mais a bien un impact sur leur pratique ».

Dans son texte « Je sais que je suis EJE quand » Mylène met en évidence un autre élément important de son activité : la pratique réflexive entre EJE. L'écrit porte sur les échanges informels qui ont lieu entre EJE après des temps de travail éducatif avec les enfants et les assistant(e)s maternel(le)s. Elle écrit :

> « Après nos temps d'animation, nous échangeons en équipe sur ce que nous avons vécu, chacune de notre côté : s'est-il passé des faits marquants avec les ass mat ? Comment se sont comportés les enfants ? Si c'est un nouvel atelier, comment cela s'est-il passé ? A-t-il réussi ? Y a-t-il eu des difficultés de mise en place ? Et j'aime quand on réfléchit ensemble à comment améliorer les choses pour autre atelier. Je sais que je suis EJE lorsqu'on échange sur nos pratiques « moi j'aurais fait comme ça » ou « pourquoi pas faire comme ça », … On essaye aussi lors de ces temps d'échange de décrypter les

> situations vécues et je me sens EJE dans ces moments qui peuvent paraitre informels mais qui, pour moi, ne le sont pas »

C'est la réflexion à propos de l'action, après l'action qui est ici mise en évidence. On repère différents leviers :

- La situation de dialogue entre deux professionnels qui permet l'analyse : « j'aime quand on réfléchit ensemble à comment améliorer les choses pour autre atelier. Je sais que je suis EJE lorsqu'on échange sur nos pratiques », « on essaye aussi lors de ces temps d'échange de décrypter les situations vécues et je me sens EJE dans ces moments ».
- La confrontation entre deux modèles d'EJE apparaît comme un support de réflexion : « nous échangeons en équipe sur ce que nous avons vécu, chacune de notre côté », « moi j'aurai fait comme ça » ou « pourquoi pas faire comme ça », …

On peut se demander si ces moments, importants pour Mylène, porteurs de sens au travail, sont reconnus pas l'institution dans laquelle elle travaille car elle conclut sur ces mots : « je me sens EJE dans ces moments qui peuvent paraitre informels mais qui, pour moi, ne le sont pas ». La pratique réflexive ferait-elle partie du travail caché des EJE ? Pour en savoir plus, je suis allée réécouter les enregistrements réalisés lors des ateliers. Lors des échanges, Mylène dit :

> « C'est un temps précieux je pense, on a la chance d'organiser notre travail un peu comme on veut. Et ces temps d'échange là, en fait, oui, ils sont réguliers, c'est quotidien. On a pris pour habitude de se retrouver soit dans le bureau, soit dans la cuisine, on boit un verre d'eau et c'est souvent là que ça a lieu en fait. Et ça peut paraitre informel, parce que, si on est dans la cuisine, on peut se dire : « ben en fait elles discutent, elles font une pause » et puis ce n'est pas forcément ça. Et c'est nécessaire parce qu'on a vécu des choses différentes ». Elle ajoute : « c'est des réajustements sur comment ça s'est passé… Donc c'est notre organisation interne mais elle n'apparaît pas sur les fiches de poste par exemple. Mais c'est régulier. Et ça fait partie des choses qui veillent à l'équilibre et l'harmonie des pratiques. Parfois on fait les choses différemment et puis on se dit : « ben ouais, c'est vrai, ça je peux le refaire plutôt comme ça ou plutôt comme ça ». Donc on en parle avant quand on prévoit notre planning et puis on reparle après ». Annick complète : « on est seule durant une animation face aux enfants et aux adultes. Et des fois, quand on sort et qu'on a un doute, on est content de trouver quelqu'un ». Elle ajoute : « tout seul, c'est difficile à faire le tri dans ce que t'as fait et d'avoir une observation objective de ce que t'as fait. Décharger quelque chose et avoir un retour, ça nous éclaire aussi sur ce qu'on fait. Et c'est important aussi qu'on ait ce regard extérieur de quelqu'un qui travaille dans le même environnement. Ça nous permet de travailler dans le même sens, dans la même direction quoi, ça c'est important ». A l'écoute de ces propos, Catherine dit : « l'idéal, ce serait d'avoir des temps pour nous, avec une réflexion sur l'animation ».

On comprend donc à travers ces échanges qu'il s'agit bien de travail caché. Les EJE du RPE, Mylène et Annick, se sont bricolées une pratique réflexive organisée : avant l'action et après l'action mais qui n'est pas formelle : ce temps est considéré comme « une chance », il n'est pas

dans les fiches de postes. Claude De Jonckheere (2010) définit le bricolage comme un construit social qui s'opère par les interactions entre acteurs sociaux permettant de dénouer une situation complexe, hors cadre. Ici, ce sont les interactions entre Mylène et Annick qui permettent à la pratique réflexive de se réaliser en dehors de ce qui est formellement prévu.
On perçoit l'importance de ces temps à travers les mots de Mylène : ce sont des temps investis par l'éducatrice : « c'est un temps précieux », « on a la chance », « ils sont réguliers », « c'est quotidien », « c'est nécessaire », « c'est important » …
On perçoit aussi que ce travail n'est pas visible par œil extérieur qui pourrait penser que Mylène et Annick « discutent » ou « font une pause ».

Ainsi, Mylène trouve du sens à son travail à travers un travail caché : la pratique réflexive avant et après l'action. Durant l'action, Mylène semble agir « à tâtons ».

1.2.Une place particulière vers laquelle Mylène avance « à tâtons »

Deux textes portent sur le tâtonnement, ils ont été rédigés à partir des déclencheurs : « Marcher sur le fil » (deuxième texte) et « Quand j'y vais à tâtons » (dernier texte). Les deux textes sont reliés. Lors des échanges entre professionnels, Mylène réalise que la situation problème décrite dans le deuxième texte n'est pas vraiment résolue pour elle. Le dernier texte décrit ce qu'elle a décidé de faire suite au deuxième atelier d'écriture et d'échange sur l'activité.
Les deux textes n'ont pas pour sujet central le tâtonnement mais comportent le récit des tâtonnements (texte 3 et 4).

Dans son texte « marcher sur le fil » Mylène décrit la complexité de la place particulière qu'elle occupe au sein du RPE :

Mylène écrit qu'elle « connait peu » l'assistante maternelle, la maman et l'enfant, « je les ai rencontrés deux fois ». Puis : « j'entends crier dans le couloir. Je sens un malaise chez les ass' mat' » puis : « je vois les larmes monter dans les yeux de la maman. Dans ma tête je me pose pleins de questions » et « les enfants attendent le goûter, la maman est mal, Théo aussi. Je me sens comme un équilibriste qui marche mal. Je vais dans le couloir. Je dis à l'assistante maternelle : « Théo est venu à l'animation pour passer du temps avec sa maman, c'est normal qu'il veuille rester avec elle ». L'assistante maternelle semble embêtée et dit que Théo doit se calmer. Théo me tend les bras. Je lui dis qu'il pourra se calmer avec un câlin de sa maman. Je le ramène à sa maman. L'assistante maternelle arrive et les prend tous dans les bras ».

Cette fin de texte apparaît comme la résolution du problème mais lors des échanges Mylène exprime qu'elle souhaite aussi que l'assistante maternelle se sente bien au sein

du RPE, ce qui ne semble pas être le cas puisque depuis : « elle n'est pas revenue ». D'autre part, sa collègue, Annick, pointe qu'une situation similaire s'est produite il y a deux ans avec cette assistante maternelle et qu'ensuite, elle n'a plus fréquenté le RPE pendant un an. Je demande si c'est important qu'elle revienne. Mylène répond : « oui » et après un temps de silence : « parce que c'est notre travail ». Elle complète : « c'est important qu'elle revienne parce qu'on pense que le RPE a quelque chose à leur apporter».
Je comprends donc à travers la réponse de Mylène que c'est la professionnalisation des assistantes maternelle qui constitue l'enjeu de cette situation.

A travers ces écrits et ces échanges, on perçoit que Mylène se situe se situe entre différents acteurs qu'elle cherche à inclure au sein du RPE : Théo[194], sa maman, son assistante maternelle, le groupe d'enfants, le groupe d'adultes au moment du goûter d'anniversaire de Théo. La situation met en évidence une tension entre différents enjeux et besoins pour chaque acteur :

-L'enfant qui vient pour la 3ème fois au RPE et qui a besoin de sa mère pour être sécurisé.

Mylène écrit : « Théo veut rester avec sa maman, et ne souhaite pas aller jouer », « ne veut pas quitter les bras de sa maman » quand « l'assistante maternelle le prend de force et l'emmène dans le couloir, il hurle ».
Lors des échanges, toutes les EJE sont d'accord sur le fait que le comportement de l'enfant montre un besoin de sécurité affective auprès de sa mère dans un endroit qu'il connait peu, le RPE. Elles sont également toutes d'accord avec le fait que c'est en le laissant au départ, proche de sa mère qu'il pourra trouver sa place au sein du lieu.

-La mère dont le positionnement semble « en retrait ». Ce positionnement semble signifier une forme d'exclusion à l'intérieur du RPE.

Mylène écrit : « la maman semble gênée » et « mal », « les larmes aux yeux ». Les échanges questionnent le positionnement de la mère. Avec les autres EJE, Mylène se questionne : « est-ce que c'était le regard des autres ? », « est-ce que c'était d'entendre son fils pleurer ? », « se sent elle démunie de son rôle de parent ? », « quelle relation a-t-elle avec l'assistante maternelle ? ».

-Le groupe d'enfants, composé de 15 enfants, qui attend de partager un moment festif au sein du RPE.

Mylène écrit : « les autres enfants sont à table et attendent pour fêter l'anniversaire » puis « les enfants attendent leur goûter ». Les échanges pointent qu'ils ont besoin de manger, qu'ils connaissent le rituel d'anniversaire du RPE et l'attendent.

-Le groupe d'adultes, composé de 15 assistantes maternelles, qui semble en perte de repères.

Mylène écrit : « je sens un malaise chez les ass'mat ». Les échanges questionnent leur attitude : « que font-elles ? ». D'après Mylène, elles se positionnent en « spectatrices ».

-L'assistante maternelle, en quête de reconnaissance, qui vient pour la 3ème fois et qui agit en désaccord avec l'EJE. Elle semble chercher se place au sein du RPE.

Mylène écrit : « l'assistante maternelle n'est pas du même avis », elle « oblige Théo à se détacher de sa maman et le contraint à s'éloigner », « le prend de force », « crie ».

[194] Par souci de confidentialité, le prénom de l'enfant a été modifié.

> Après l'intervention de Mylène qui ramène Théo à sa mère, elle « semble embêtée et dit que Théo doit se calmer » puis « les prend tous dans les bras ». Les échanges entre EJE pointent tout d'abord un désaccord avec les pratiques de l'assistante maternelle. Puis, Mylène et Annick identifient que lorsqu'elles viennent au RPE, les assistantes maternelles souhaitent que les enfants profitent de l'animation et que, quand les parents sont là, elles viennent aussi pour montrer ce qu'elles font avec les enfants. Il semble donc y avoir des enjeux de reconnaissance au travail pour l'assistante maternelle. D'autre part il semble que l'assistante maternelle souhaite être inclue au groupe d'assistante maternelle, Mylène dit : « on sent qu'elle a envie d'être inclue dans le groupe parce que, déjà, le mercredi d'avant, elle avait ramené un gâteau pour les assistantes maternelles ».

A l'issue de lecture du texte, lors des échanges, toutes les EJE pointent la position délicate de Mylène et verbalisent des échos avec leurs propres activités.

> Par exemple, Caroline dit : « c'est pas forcément évident en tant que professionnelle » et elle ajoute : « je me mets à ta place dans cette situation. Entre le positionnement de la maman, de l'assistante maternelle, et l'enfant, et toi t'es … entre tout ça ».
> Catherine, de son côté, dit : « vous, en tant qu'animatrice du RPE, vous vous trouvez en équilibre entre la maman, l'assistante maternelle, et toi ? Qu'est-ce que tu fais ? ».

Ces éléments sont congruents avec ce que j'avais identifié dans la première partie de cette thèse grâce à l'analyse des entretiens avec les parents, la place des EJE serait une « clef de voûte » de l'éducation inclusive des jeunes enfants au sein des lieux d'accueil de la petite enfance. Cependant, les textes nous apprennent ici que cette clef de voûte est parfois en position délicate pour articuler l'accompagnement des jeunes enfants, l'accueil des familles et la coordination d'un travail en équipe et partenarial.

Ce qui est également pointé à travers les textes de Mylène, ce sont les tâtonnements opérés au cours de l'activité en mettant en évidence la réflexion dans l'action.

> Dans son texte, Mylène écrit : « dans ma tête je me pose pleins de questions, qu'est-ce que je fais ? On zappe l'anniv ? »
> Elle propose différents *accommodements raisonnables* à la maman : « en lui disant de ne pas s'inquiéter, qu'elle peut se déplacer avec lui si elle le souhaite », elle lui dit « s'il n'a pas envie, il n'est pas obligé de fêter son anniversaire ou que s'il veut rester dans ses bras, il le peut aussi, il n'est pas obligé de s'assoir ».
> Ces tâtonnements et *accommodements raisonnables* se passent sur un temps rythmé : lors d'un goûter d'anniversaire réunissant 15 enfants, 15 assistantes maternelles, une maman, animé par une EJE.
> Durant les échanges, Mylène dit : « tout ça, ça s'est passé en dix minutes mais moi dans ma tête ça a été euh… « tululut » (elle imite un bruit de sirène). Il faut que j'intervienne mais il faut que je prenne la bonne décision. », « moi ça a été compliqué à gérer ».
> Toutes les EJE mettent en évidence des échos avec leur propre activité professionnelle. Caroline dit : « il faut être très rapide, les questions fusent, à l'intérieur, clac, clac, et il faut agir dont là ce n'est pas forcément évident ».

Si le tâtonnement est révélé par le texte de Mylène, il semble, au regard des échanges, que le tâtonnement soit également un marqueur du genre professionnel des EJE (c'est ce que nous étudions plus tard : chapitre 5, IV, 7). Les tâtonnements sont fortement présents dans les textes de Mylène (4 textes sur 5), il semble donc qu'ils relèvent de son style. Les textes décrivent que, régulièrement, elle retravaille les attendus dans le cours de l'action en tâtonnant. Ici, dans le texte présenté, ils s'exercent dans une réalité temporelle contrainte (10 minutes) et différents enjeux et besoins sont à prendre en considération, ce qui génère une certaine tension.

Lors des échanges, une nouvelle forme de tâtonnement émerge : la réflexion après l'action, à propos de l'action. On peut le voir à travers les différents exemples que j'ai cités ci-dessus. De plus, une controverse émerge entre les EJE autour d'une idée qui est lancée : reparler de cette situation avec l'assistante maternelle.

> Mylène exprime d'abord un désaccord, elle est soutenue par sa collègue Annick : Mylène dit : « pour parler de ça c'est compliqué ». Annick acquiesce. Catherine demande si elles ne peuvent pas aller chez elle. Mylène et Annick répondent « non ».
> Puis, Mylène dit : « par contre on pourrait appeler, style de rien » et illustre : « ben alors, ça fait longtemps qu'on ne vous a pas vue, on vient prendre de vos nouvelles » et dit : « ça on peut le faire ». Annick pointe la « délicatesse » d'un tel échange avec une assistante maternelle qu'elles connaissent peu au téléphone. Mylène approuve.
> Caroline dit : « je ne vois pas en quoi ça ne pourrait pas désamorcer la situation ».
> Annick dit : « je ne sais pas si c'est le genre de personne qui se remet énormément en question » et complète « l'année dernière j'ai eu un petit peu cette conversation avec elle et elle m'a dit : non, tout va bien ».
> Catherine dit : « oui mais tu l'as fait longtemps après, là si tu le fais deux ou trois jours après…ça peut… Je ne sais pas… Nous on les voit tout le temps les parents et parfois ils partent en claquant la porte mais deux, trois jours après tu dis : « ben je peux vous voir une minute ? » et puis voilà ».
> Enfin, Mylène dit : « c'est possible, ce n'est pas quelque chose qu'on fait mais ça pourrait ».

On perçoit à travers les échanges l'évolution de la posture de Mylène : au départ en désaccord avec l'idée suggérée, elle écoute les interventions des autres EJE et montre une certaine souplesse. Elle finit par l'envisager comme une piste d'action nouvelle, possible.

Le dernier texte, amorcé par le déclencheur « quand j'y vais à tâtons », porte sur l'échange téléphonique entre l'EJE et l'assistante maternelle concernant la situation décrite à l'atelier 3. Après un temps de réflexion, Mylène a décidé d'appeler l'assistante maternelle pour reparler de ce qui s'était passé. Elle écrit :

> « Suite à nos échanges lors d'un précédent atelier d'écriture, j'avais pris la décision dans ma tête de recontacter une assistante maternelle pour qui la dernière animation s'était passée de manière compliquée. Et pour moi aussi. Nous ne l'avions pas revue depuis ce jour. Suite à nos échanges et vos retours, je ne voulais pas laisser la situation telle quelle. J'ai beaucoup réfléchi avant de l'appeler : à ce que j'allais lui dire et comment amorcer la discussion, c'est une personne que je ne connais pas bien, je voulais lui parler d'elle mais aussi de la maman, avec laquelle elle était venue. Lorsque je l'ai appelée, j'ai vraiment eu l'impression de marcher sur des œufs, d'y aller à tâtons, de peser chaque mot que j'employais. Je l'ai d'abord sentie sur la défensive, elle me donnait des justifications, des excuses, alors que je ne lui demandais rien de tel. Puis, j'ai senti son ton se radoucir. Elle a commencé à se livrer et à échanger plus sereinement. Tout doucement, je me suis sentie aussi plus apaisée. La conversation s'est terminée, elle m'a remerciée de l'avoir appelée. J'ai un sentiment de satisfaction ».

Deux tâtonnements sont repérables ici :

- Les tâtonnements avant l'action :

« J'ai beaucoup réfléchi avant de l'appeler : à ce que j'allais lui dire et comment amorcer la discussion, c'est une personne que je ne connais pas bien, je voulais lui parler d'elle mais aussi de la maman avec laquelle elle était venue ».

- Les tâtonnements dans l'action :

« Lorsque je l'ai appelée, j'ai vraiment eu l'impression de marcher sur des œufs, d'y aller à tâtons, de peser chaque mot que j'employais. Je l'ai d'abord sentie sur la défensive » « Puis, j'ai senti son ton se radoucir. Elle a commencé à se livrer et à échanger plus sereinement. Tout doucement, je me suis sentie aussi plus apaisée ».

- Les tâtonnements après l'action :

« Suite à nos échanges lors d'un précédent atelier d'écriture, j'avais pris la décision dans ma tête de recontacter une assistante maternelle pour qui la dernière animation s'était passée de manière compliquée. ». On perçoit ici qu'elle n'a pas tout de suite décidé d'appeler l'assistante maternelle mais qu'il y a eu des hésitations avant de l'appeler. Cela signifie qu'après l'atelier d'écriture et d'échanges sur l'activité, Mylène a réfléchi, pesé le pour le contre et décidé d'appeler.

Ces manières de procéder semblent efficaces puisque Mylène conclut avec ces mots : « La conversation s'est terminée, elle m'a remerciée de l'avoir appelée. J'ai un sentiment de satisfaction ».

Pour Mylène la question de la place de chacun au sein du RPE semble importante. Elle décrit ses tâtonnements et se positionne en médiatrice entre parents, assistantes maternelles, enfants pour que la place de chacun soit respectée. Concernant sa posture, un effet modélisant sur les assistantes maternelles est observé et lui procure une satisfaction professionnelle. La pratique réflexive entre EJE tient une place importante dans ses écrits.

2. Annick, une EJE qui met en évidence la présence des adultes pour l'éducation inclusive des enfants au sein du RPE

Avec les déclencheurs « Rien n'aurait pu me faire plus plaisir que… », « Explosion festive », « L'avenir dans le noir », « Laisser le temps au temps » et « Je ne m'attendais pas du tout à ça ». Annick écrit des textes qui révèlent un point commun qui semble essentiel dans son activité d'EJE : la présence des adultes pour l'éducation inclusive des enfants. Celle-ci est soulignée dans tous les textes : Annick pointe la présence des adultes pour l'éducation des enfants, la place « modélisante » qu'elle occupe en tant qu'EJE au sein du RPE, et sa présence, que je qualifierais d'impliquée.

Par « modélisante », je me rapproche de la pensée de Maela Paul quand elle définit « guider » (2004, p.71) : « Guider consiste à montrer, autrement dit à mettre devant les yeux, à présenter ou à déployer, à disposer de telle sorte qu'un observateur puisse voir, à faire connaître. (…) Bref, toutes opérations qui supposent effectivement que, sur ce chemin, le guide avance « en éclaireur ». Parce qu'il a, pour lui-même, la pratique du chemin, il avertit. ». Annick cherche à guider les assistantes maternelles sur la voie de la professionnalisation et se place comme « modèle » au RPE.

2.1. La présence des adultes pour l'éducation inclusive des enfants au sein du RPE

Dans son premier et son quatrième texte, Annick décrit la même situation professionnelle sous deux angles différents. Dans le premier texte, écrit à partir du déclencheur « Rien n'aurait pu me faire plus plaisir que… », elle insiste davantage sur le plaisir ressenti d'avoir mené un atelier efficace, dans le quatrième texte elle se concentre sur ce qui fait sens pour elle concernant l'éducation des enfants et qui déclenche l'écriture : « laisser le temps au temps ».

Dans les deux textes, Annick souligne les éléments importants de la présence des adultes pour l'éducation des enfants au sein du RPE.

L'éducatrice décrit les postures éducatives (Lavenier, Le Bouëdec et Pasquier, 2016) qui lui semblent importantes et qu'elle a déployées lors d'une activité plâtre qu'elle a menée au sein du RPE :

> Dans le premier écrit, on retrouve : « se tenir autour des enfants », « verbaliser », « laisser les enfants libres de mouvement et que ce n'est pas grave s'ils mettent du plâtre partout ».

> Dans le quatrième écrit, Annick met en évidence les postures suivantes : « s'installer autour des enfants », « essayez de ne pas envahir l'espace de l'enfant »,…

Pour Annick, cette activité comporte un double objectif :

- Un objectif éducatif pour les enfants : qu'ils apprennent un geste (remplir-vider) de manière autonome. Annick écrit dans son premier texte : « qu'ils intègrent le mouvement remplir/vider dans les moules ». Et dans le quatrième : « les laisser-faire totalement, même s'ils en mettent partout », « les laisser autonomes », …
- Un objectif pour les assistantes maternelles : qu'elles laissent les enfants libres de mouvement. Cet objectif est en lien avec les missions du RPE : professionnaliser les assistant(e)s maternel(le)s. Elle écrit : « je veux qu'elles comprennent que ça ne sert à rien de faire à la place des enfants ». Elle n'hésite pas à répéter l'objectif aux assistantes maternelles, elle leur dit « il faut qu'ils comprennent et apprennent les gestes ».

La satisfaction au travail est perceptible :

> Dans le premier texte, Annick écrit : « je suis satisfaite du comportement des assistantes maternelles, qui, malgré le bazar, restent positionnées derrière et verbalisent régulièrement », « Mme M me dit : « elles ont vraiment apprécié cette activité et Léontine a mis au moins vingt minutes avant de maitriser son geste de remplir/vider ! Vous avez raison, on voit bien qu'il faut leur laisser le temps pour apprendre à intégrer certains mouvements ». J'ai été stupéfaite et vraiment heureuse que mes consignes soient entendues et surtout vérifiées, que leurs préjugés parfois de « faire vite », « à la place de », « pour que ça fasse beau » s'effacent. On aurait dit que ce jour-là, une lumière s'allumait. »
>
> Dans le quatrième texte, on peut lire : « tout le monde est content », « tout le monde a compris le pourquoi des consignes, même si les tables, les enfants et le sol sont jonchés de plâtre ».

A travers ces écrits, on perçoit que le sentiment d'efficacité au travail est ressenti car les objectifs qu'Annick a fixé concernant les enfants et les adultes semblent atteints. Un autre élément constitutif de ce sentiment d'efficacité au travail semble être que l'effet modélisant de l'EJE ait été probant. Il semble que l'atelier ait permis aux assistantes maternelles de dépasser leurs préjugés concernant des postures éducatives et d'adhérer aux postures éducatives proposées par Annick.

Ainsi, à travers ces différents éléments, la *mètis* d'Annick mélange donc différentes pédagogies :

-Elle a une approche constructiviste avec les enfants : elle cherche à ce que les enfants progressent par assimilation et accommodation (Piaget, 1923).

- Elle utilise aussi le courant de la pédagogie par objectif (Tyler, 1949 ; Hameline, 1979) en ciblant des objectifs pour les enfants et pour les adultes.

2.2.EJE, une place « modélisante »

Dans son premier texte, on retrouve différents éléments qui semblent indiquer qu'Annick perçoit sa place d'EJE comme une place que je qualifierais de « modélisante » pour les adultes et les enfants, dans le sens où Annick se positionne comme un modèle. Annick utilise une *métis* professionnelle faite de différentes ruses pédagogiques : donner des consignes, observer, incarner un modèle, valoriser.

Un modèle qui donne des consignes :

- Annick donne des consignes aux assistantes maternelles, elle se positionne en leader.

  Elle écrit : « je donne les consignes de l'activité », « lors des consignes, j'explique aux assistantes maternelles… », « je me prépare à expliquer les consignes de l'atelier », « dans mon esprit ce jour, les consignes étaient plus destinées aux adultes accompagnant les enfants », « aujourd'hui j'ai une grande consigne à vous donner mesdames », …

- Annick répète les consignes si elle constate que les adultes ne les respectent pas.

  Elle écrit : « je réexplique à certaines de se reculer un peu et de se placer derrière les enfants », « je survole du regard l'ensemble des attitudes des assistantes maternelles et rectifie si elles font à la place, je leur dis « on prend son temps, les enfants ont le temps » ».

- C'est également Annick qui donne les consignes aux enfants : « je donne le matériel, plâtre/eau, explique aux enfants de mélanger », « j'explique aux enfants », …

Un modèle qui observe les attitudes des adultes :

> Annick écrit : « je survole du regard l'ensemble des attitudes des assistantes maternelles », « je reste vigilante »,…

Annick incarne un modèle, elle se positionne comme modèle tout au long de l'atelier, elle n'hésite pas à montrer aux enfants pour qu'ils puissent l'imiter et à encourager les adultes à l'imiter :

- Pour les enfants : par exemple, dans son premier texte elle écrit : « Léontine a du mal à remplir sa cuillère de plâtre pour la transvaser dans le moule, je lui montre en verbalisant chaque mouvement ».
- Pour les assistantes maternelles : « j'invite madame M à poursuivre cette démarche » (ce qu'elle est en train de faire avec Léontine).

A plusieurs reprises, on peut percevoir qu'Annick incarne un modèle qui valorise les enfants et les assistantes maternelles qui suivent ses consignes :

Annick écrit : « Léontine, Clémentine et Mme M terminent doucement leur remplissage, je viens vers elle pour les féliciter ». Puis « je les ai toutes félicitées et mis en avant la réflexion de Mme M. ».

Annick se positionne comme un modèle pour les enfants et les assistant(e)s maternel(le)s présent(e)s. Philippe Tremblay (2020) met en évidence le rôle de l'attitude de l'adulte pour l'éducation inclusive. D'après lui (2020, p. 27) : « son attitude, joue un rôle très important dans la modélisation de l'attitude d'acceptation ». Dans son rôle de guidage des enfants et des adultes et leur valorisation, Annick se rapproche du modèle behavioriste (Skinner, 1969). Dans leur ouvrage collectif, Maria Kron et Eric Plaisance (2012, p. 197) montrent que « les éducateurs doivent être très conscients de leur rôle de modèle. Le comportement et l'attitude de l'éducateur sont des stratégies très efficaces et souvent « secrètes » de l'éducation. » Se positionner comme un modèle semble faire partie de l'activité d'Annick, c'est la façon dont elle se positionne dans l'action auprès de différents acteurs.

2.3.EJE, une présence impliquée

Concernant la place des adultes pour l'éducation inclusive des enfants, le deuxième texte -pour lequel Annick a inventé un déclencheur : « explosion festive » - met en évidence la complicité des échanges entre EJE et leur effet sur le travail éducatif. Voici ce qu'elle écrit :

« Nous venions de finir la répétition avec les assistantes maternelles. Après le rangement, Mylène et moi sommes dans le bureau, prêtes à partir. Il est 20h30. Nous sommes contentes de la répétition car ça avance bien. Nous sommes fatiguées et psychologiquement tendues pour mener à bien ce travail. Mylène me dit en souriant : « je crois que j'ai une idée pour le spectacle de l'année prochaine ». J'ai éclaté de rire, toutes mes tensions et doutes du jour sont disparus. Je la regarde, incrédule et lui dit : « oh non, pas déjà ! » Elle me répond, toujours avec un sourire complice : « oh mais ce n'est qu'une idée … Une piste par rapport à ce que l'on avait parlé la dernière fois ! » Même si je me sentais fatiguée, mon esprit s'est ouvert à cette discussion. J'étais amusée, surprise, émue et fière de notre partenariat de travail.
Explosion dans les émotions du jour, qui s'entrechoquent et festive car il y a toujours un mot, une phrase, une attitude qui nous fait sortir du quotidien ».

Alors que la situation professionnelle semble tendue - « il est 20h30 », « Nous sommes fatiguées et psychologiquement tendues pour mener à bien ce travail. » - la complicité entre Annick et Mylène et l'étonnement d'Annick semblent permettre de redynamiser le travail éducatif.

La complicité est perceptible à travers les expressions : « me dit en souriant », « j'ai éclaté de rire », « je la regarde », « j'étais amusée, surprise, émue ».

On voit également que les interactions sont positives :

-la phrase de Mylène, associée à son sourire déclenche un éclat de rire chez Annick.

-lorsqu' Annick dit : « oh non, pas déjà » cela ne freine pas Mylène, au contraire, cela l'encourage à développer son idée. Ainsi, Mylène semble avoir perçu (par l'éclat de rire, l'incrédulité) qu'elle amusait Annick.

La complicité est nommée : Annick écrit : « Elle me répond, toujours avec un sourire complice ». D'après le dictionnaire Larousse (2020), la complicité peut revêtir trois significations, il semble ici s'agir d'une « Connivence, entente tacite : Sourire de complicité ». Pour Mireille Cifali (2018) la « complicité avec » témoigne la présence de l'engagement.

L'étonnement est également présent. On peut le percevoir à travers ces mots : « Je la regarde, incrédule », « j'étais amusée, surprise ». Joris Thievenaz (2014, p 81-96) appréhende l'étonnement comme une composante de l'activité humaine. Pour lui, l'étonnement dépasse la surprise, il se prolonge par une activité réflexive. Il cite Artemenko (1977) pour définir l'étonnement : « l'étonnement se traduit à la fois dans l'arrêt, qui est son signe comportemental le plus visible, et dans la reprise qui entraine aussitôt l'exploration dans une autre direction » (2014, p.83). A travers la lecture du texte d'Annick on peut percevoir ces deux temps : l'arrêt et la reprise : Ici, après un temps d'arrêt « Je la regarde, incrédule et lui dis « oh non, pas déjà ! », une reprise est entrainée « mon esprit s'est ouvert à cette discussion ». Avec l'étonnement, après le temps de l'émotion (l'arrêt), semble donc venir celui de l'engagement (la reprise).

Ainsi, alors qu'elles étaient « prêtes à partir », « à 20h30 », « fatiguées et psychologiquement tendues », … Un échange professionnel se développe, impulsé par la complicité présente entre les éducatrices et l'étonnement d'Annick. Même si le contenu de l'échange n'est pas développé, on peut percevoir qu'il permet de réfléchir à l'action éducative : il porte sur le prochain spectacle que Mylène et Annick créerons avec les assistantes maternelles pour les enfants et les familles et il permet à Annick de « sortir du quotidien ».

En conclusion, la complicité et l'étonnement, qui peuvent apparaître du registre de l'émotion au premier abord, semblent témoigner de l'engagement des acteurs dans le travail éducatif.

Le troisième texte- pour lequel Annick a inventé le déclencheur « l'avenir dans le noir » - met lui aussi en évidence l'émotion d'Annick lors d'un échange entre adultes au sein du RPE. Elle prend conscience que quatre assistantes maternelles partent à la retraite à la fin du mois.

> Elle écrit : « je jette un coup d'œil, surprise, sur le groupe d'assistantes maternelles qui discutent », puis « je me joins à elle », « l'effet de groupe m'a jeté la réalité en face », « j'ai ressenti comme un vide », « le fait de savoir que (…) le groupe allait diminuer à ce point m'a rendu très triste », « il y avait un mélange de joie (…) mais aussi de nostalgie et de crainte », et enfin « nous avons rebondi dans l'espoir ».

A nouveau, on retrouve l'étonnement : après l'arrêt du « coup d'œil, surprise », vient le temps de la reprise à travers l'échange qui a lieu entre les adultes. Les émotions sont présentes et diversifiées, elles semblent évoluer au fil de la conversation. Ceci me renvoie aux propos de Mireille Cifali (2018, p.41) : « Notre rapport à l'autre, y compris professionnel, est rempli de sentiments. Toute relation professionnelle, montre que ces sentiments qui émergent en nous sont extrêmement importants (…). Heureusement, aucune relation d'aide, aucun métier de l'humain, aucune technique ne protège de cette relation : l'autre nous touche et nous sommes impliqués, affectés ». Ainsi, le texte d'Annick révèle la relation humaine qui existe entre les adultes qui éduquent les enfants au sein du RPE et l'implication des EJE dans ces relations humaines. Encore une fois, c'est l'engagement des acteurs qui est souligné. A l'instar de Mireille Cifali, il semble que les émotions, base de la rencontre, ont à être travaillées pour que l'autre ne devienne pas l'otage de nos affects. La subjectivité de chacun serait un des instruments de la rencontre.

Le dernier texte, rédigé à partir du déclencheur « je ne m'attendais pas du tout à ça » concerne, lui aussi, une situation professionnelle où les émotions et l'étonnement sont présents. Annick écrit :

> « Nous étions dans le bureau avec Mylène, en permanence physique et rendez-vous. Son rendez-vous arrive. Une dame seule qui demande à confier son enfant. Elle discute avec Mylène qui lui propose une liste d'assistant(e) maternel(le)s. Je ne prêtes pas particulièrement attention à leurs échanges. Mylène part à la photocopieuse chercher la liste quand la dame me regarde d'un air triste, les larmes aux bord des yeux. Elle cache son visage avec ses mains et dit : « comment j'ai pu accepter d'arrêter ce travail que j'adore ». Je la regarde et lui demande, timidement : « vous êtes en instance de séparation ? ». Elle éclate en sanglot et raconte son calvaire de femme batture, mariée illégalement à un clandestin, … Je suis surprise, un peu désarçonnée. Je la laisse parler, sans intervenir mais lui faisant comprendre que je suis à son écoute, que je compatis.
>
> Mylène revient, voit la dame en pleurs qui continue de parler de sa vie difficile, de sa maison, de son passage au juge des affaires familiales, de son avocat, de sa famille, chez qui elle se loge, de sa fille de dix mois.
>
> Mylène regarde aussi surprise car elle ne s'attendait pas plus que moi à ce discours très fort en émotion.
>
> Nous sommes restées un long moment avec cette dame, à l'écoute, sans jugement et sans lui apporter de réelle solution.

Elle est repartie, je pense, le cœur un peu moins lourd d'avoir pu déposer quelque part ce vécu douloureux.

Je ne m'attendais pas à vivre ce moment quand j'ai vu cette dame arriver ».

A nouveau, l'implication d'Annick est perceptible. On retrouve l'étonnement : après l'arrêt : « Je suis surprise, un peu désarçonnée », vient la reprise « Je la laisse parler, sans intervenir mais lui faisant comprendre que je suis à son écoute, que je compatis ». On voit à travers le texte que les deux EJE ont la même attitude : toutes les deux, après avoir été surprises, passent à une posture d'écoute de la maman. Les EJE, tour à tour « laisse parler, sans intervenir », « écoutent », « sans jugement », « compatissent » pendant « un long moment ». Annick écrit « sans lui apporter de réelles solutions ». Elle espère que cette écoute a pu permettre de « déposer ce vécu douloureux ». Il semble s'agir d'une écoute compréhensive (Porter, 1914-1987) ou d'une écoute active (Rogers, 1902-1987). Ce type d'écoute a pour effet le sentiment d'être écouté, compris, respecté. L'écoute des EJE pour permettre à la maman de déposer une parole est au cœur de l'écrit.

La présence est au cœur des écrits d'Annick : une présence auprès des enfants, auprès des assistantes maternelles, auprès des parents, pensée en harmonie avec sa collègue EJE. La présence des adultes auprès des enfants semble essentielle pour Annick. Ses écrits mettent en évidence une posture « modélisante » de l'EJE vis-à-vis des assistantes maternelles pour permettre aux enfants d'être « acteurs, actifs ». À l'écoute des parents, dans l'échange avec sa collègue, Annick se laisse toucher par les émotions qui sont au cœur de son métier, relationnel.

3. Caroline, une éducatrice qui tâtonne dans la gestion du temps pour inclure les enfants et les parents au sein de la ludothèque

Dans les textes de Caroline, on retrouve deux thèmes majeurs - le rapport au temps et le sens au travail – et une manière de procéder : le tâtonnement.

Dans le deuxième texte, écrit à partir du déclencheur qu'elle a imaginé à partir d'une image (ci-contre) : « Quand c'est la course au temps ! » et le troisième texte, rédigé à partir du déclencheur « Quand tout va trop vite », Caroline évoque de manière centrale la question du temps dans son activité professionnelle.

Deux logiques semblent opérer et s'entrechoquer. La tension que provoque la gestion du temps dans l'activité de Caroline se perçoit à travers l'image qu'elle a choisi : Le personnage du bas va se faire ensevelir par le sable du sablier.

Dans le premier texte, écrit à partir du déclencheur « Rien n'aurait pu me faire plus plaisir que », le quatrième texte, rédigé à partir du déclencheur « Quand les énergies s'échappent du coffre au trésor, c'est l'effet de surprise » et le dernier texte, écrit à partir du déclencheur « La lumière du phare qui rayonne », Caroline développe plus ce qui fait sens pour elle au travail. A nouveau, à travers les images, on peut percevoir le cœur du coffre à trésor comme le « cœur de métier » de Caroline et les phares, qui l'aident à se repérer font également échos au concept « d'adulte-phare » d'Anne Marie Fontaine (2009, 2011) que nous avons travaillé lors de la recherche autour de l'observation-projet.

3.1. Une éducatrice qui tâtonne pour gérer le temps

Le temps est une thématique très présente dans les textes de Caroline. Plus particulièrement dans les textes rédigés au 2ème et au 3ème atelier. En analysant ces textes, on perçoit que Caroline tâtonne pour gérer le temps et qu'il est compliqué à gérer car deux types de travail sont repérables et s'entrechoquent : un travail éducatif qui recouvre l'accompagnement et l'accueil des enfants et des familles et un travail administratif recouvre les tâches administratives pour l'inscription, le prêt de jeux, les retours de jeux, ... Il y a une certaine tension entre le travail éducatif et le travail administratif.

> Dans le texte 2, on peut lire « c'est une course perpétuelle pour réussir à faire tout ce qu'il faudrait pour me sentir apaisée pour concilier temps de présence auprès des familles et des enfants et tâches administratives et diverses. Tensions intérieures et extérieures, besoin d'accorder plus de temps auprès des enfants. Les observations effectuées (elle fait référence aux observations réalisées pour l'observation-projet) et les leviers évoqués lors de groupes de travail ne sont pas aujourd'hui en application. Pas par une absence de volonté mais par manque de temps car ce serait au détriment d'une partie de ma fonction. Se sentir tiraillée entre deux choses pour moi importantes mais difficilement quantifiables amène un questionnement. (…) prendre de la hauteur et réfléchir quant à trouver un juste équilibre et un bon timing c'est une autre histoire. Le métronome donne la cadence mais le baromètre émotionnel en est un autre ».
>
> Dans le texte 3, Caroline écrit : « il est 8h45, au bureau, gestion d'un appel urgent, appel de la crèche pour annuler et demande si on peut se déplacer (…) organisation autre (…)

> timing/réorganisation/être partout à la fois/palier aux absences/résorber le retard des tâches administratives/faire avec les aléas climatiques. Ne pas pouvoir se poser pour réfléchir, faire du pointillé, travailler dans l'urgence, tensions, fatigue. Toujours prioriser la priorité. Je suis seule pour accueillir et je prends le temps d'être avec les enfants et les familles. Etat de stress car : qui peut absorber les impératifs ? à moins de travailler +++ heures sup →qui dit récupérer donc absence et re-retard etc… agent en arrêt, agent en mi-temps, heures sup à récupérer, … pas de remplacement, soutien minimum. Accueil du public en étant plus tendue, moins disponible mentalement car pleins de choses à gérer. Malgré tout, je prends sur moi. Mais quand est-il possible de lâcher cette « pression » ? être partout à la fois pour maintenir un bon fonctionnement, travailler à flux tendu. Certes, relativiser. Mais émotionnellement de plus en plus lourd car on tire toujours sur la corde ».

Dans le texte de Caroline on perçoit que le temps est contraint, qu'il y a des tensions : « c'est une course perpétuelle », « tout ce qu'il faudrait pour me sentir apaisée », « tensions intérieures et extérieures », « pas par absence de volonté mais par manque de temps », « se sentir tiraillée entre deux choses pour moi importantes », « appel urgent », « être partout à la fois », … On comprend que se forment des discontinuités : « faire du pointillé », « être partout à la fois »,… Les logiques éducatives et administratives sont repérables à travers les mots suivants : « concilier temps de présence auprès des familles et des enfants et tâches administratives et diverses », « besoin d'accorder plus de temps auprès des enfants », ... On comprend donc que le temps des tâches administratives vient empiéter sur le temps de présence auprès des enfants et des familles. Comme on l'a vu au cours de ce travail, plus particulièrement dans l'analyse de *l'observation-projet*, la présence des éducatrices auprès des enfants est essentielle pour l'éducation inclusive au sein des lieux d'accueil de la petite enfance. Cette présence est-elle mise à mal par le travail administratif qui incombe à Caroline ? Il me semble le percevoir en lisant ses textes. Même si Caroline écrit qu'elle « prend le temps d'être avec les enfants et les familles » elle écrit aussi : « Accueil du public en étant plus tendue, moins disponible mentalement car pleins de choses à gérer. » Dans cette recherche, nous avons montré que la présence physique et psychique des adultes est importante pour l'éducation inclusive des jeunes enfants. Les textes de Caroline révèlent qu'au cours de son activité, le travail administratif empiète sur le travail éducatif. Le temps est ainsi contraint et la présence de l'éducatrice perd en qualité. Une charge mentale importante semble présente dans l'action puisque Caroline écrit être « mentalement moins disponible », qu'« on tire sur la corde »,…

Comme je l'ai montré dans le premier chapitre, depuis quelques années, le travail éducatif dans le secteur de la petite enfance s'est précarisé (baisse de la qualification des professionnels, les ratios, le taux d'occupation des crèches, …). Les EJE, auparavant auprès des enfants et des familles, accèdent maintenant à des postes à responsabilité, de direction avec tout le travail

administratif que cela demande. Sur le groupe de 6 éducatrices, 4 d'entre elles ont des postes à responsabilité. Les textes de Caroline mettent en évidence que cette évolution n'est pas sans effet sur l'éducation inclusive des jeunes enfants au sein des lieux d'accueil de la petite enfance.

3.2.Tâtonner pour donner sens au travail

Dans son premier texte, Caroline décrit comment elle a accompagné une maman, une mamie et une enfant qui avait été exclue de l'école. Différents éléments sont perceptibles :

Le sens qu'elle donne à cet accompagnement : « redonner des émotions positives à chaque membre de la famille » est perceptible dès la première phrase : « voir le sourire chez l'enfant, la mère et la mamie ».

En effet, on peut percevoir que la situation évolue à travers les émotions décrites au fil du texte :

> Au départ, elle décrit « des parents désemparés », l'enfant qui « pleurait sans cesse à l'école », une maman « fort dans l'émotion, vivait mal la situation » qui « se posait beaucoup de questions, voulait voir la situation évoluer », qui « s'est sentie jugée à l'école ».
>
> Puis à la ludothèque, « la petite restait collée à sa mère, même pour jouer. Elle ne jouait jamais seule, avait toujours peur qu'on la laisse (comme à l'école) ». Ensuite, « la confiance chez la petite mais également chez la mère s'est installée ».
>
> Enfin, « une immense joie s'est effectuée quand la maman nous a remercié par rapport à l'évolution de sa fille », « la participation à un atelier est vraiment bénéfique (…) permet à sa maman d'être réjouie », « la mère peut prendre plaisir avec sa plus grande fille », « la famille vient à la ludothèque de manière régulière et partage des moments de joie ».

Le sens que Caroline donne à son travail est en lien avec le projet éducatif de la ludothèque : favoriser l'inclusion des enfants et des familles en leur donnant les mêmes chances de s'épanouir par le jeu. L'épanouissement de chacun étant au cœur de son activité professionnelle, Caroline situe les émotions de chacun au centre de son travail.

Tout au long du texte, on peut aussi déceler des objectifs pédagogiques :

L'objectif général est de : permettre le retour à l'école

Pour cela, des sous-objectifs sont formalisés :

- Pour l'enfant : « la progression du jeu libre », « qu'elle joue seule ou avec sa grand-mère », qu'elle « se sécurise ».

- Pour la maman : offrir « un soutien », permettre à la maman « de parler de ce mal-être », qu'elle n'ait « plus peur du regard des autres, du jugement d'autres parents » et qu'« elle pose mieux le cadre avec sa fille ».

L'objectif général est atteint et procure « une immense joie » à Caroline. Vers la fin du texte, Caroline écrit : « l'entrée à l'école est désormais actée et sans problème ».

Dans le texte, Caroline explicite différentes méthodes pédagogiques pour atteindre l'objectif général :

- Réfléchir ensemble parents et professionnels : « que l'on cherche ensemble des solutions mais aussi dédramatiser la situation ».
- Laisser du temps : « nous avons laissé le temps à la petite de se sécuriser, que madame le soit aussi et nous avons procédé par étapes ».
- Tâtonner : « quand la petite commençait à apprécier le lieu, le rituel. Des tâtonnements puis un essai avec la grand-mère seule fut « une victoire » pour la maman. De fil en aiguille, l'ouverture de la petite dans la salle de jeu est visible ».

Ainsi, ce texte met en évidence que pour l'éducation inclusive de cette enfant et de cette famille à la ludothèque, elle utilise différentes méthodes : la pédagogie par objectif et le tâtonnement dans l'action.

Le temps est une donnée importante, à nouveau. Pour l'éducation inclusive « laisser le temps », « procéder par étapes » semble important. Les autres textes montrent que le temps du travail éducatif est mis à mal par le temps du travail administratif, donnant au temps une allure compressée, contrainte.

4. Catherine, une EJE confrontée à des chocs culturels et en quête de reconnaissance professionnelle

Catherine est la seule EJE à ne pas utiliser les images pour les ateliers d'écriture. Elle a systématiquement choisi des déclencheurs proposés pour écrire.

Son premier texte, écrit à partir du déclencheur « Je ne m'attendais pas du tout à ça » et son dernier texte, écrit à partir du déclencheur « Et c'est alors que tout s'est éclairé » traitent tous les deux, de manière centrale de chocs culturels vécus avec des familles en situation de précarité.

Les trois autres textes, écrits à partir des déclencheurs « Rien n'aurait pu me faire plus plaisir que… », « Quand tout va trop vite » et « Rien n'aurait pu laisser prévoir que » sont centrés sur la quête de reconnaissance au travail d'une EJE à un poste de direction, dont le travail invisible (ou difficilement visible par œil extérieur) est souvent contraint par le temps.

4.1.Des chocs culturels

Le choc culturel est une situation conflictuelle qui se produit entre deux individus culturellement différents placés en interaction dans une situation sociale. Dans les deux textes, la situation sociale est une situation de dialogue entre Catherine EJE et une maman (la maman de trois enfants dans le texte 1 et la maman de Nathan dans le texte 5).

Au début du texte 1, Catherine « plante le décor » :

> « Une famille m'est envoyée par la PMI pour une aide à l'éducation, pour la socialisation de ces 3 enfants : une fille de 3 ans et deux jumeaux de 15 mois. La fille est reconnue handicapée. Avec la prestation de la CAF, elle fréquente 50% l'école avec un gros suivi CAMPS. Les deux jumeaux : un nait avec un bec de lièvre, une fente au palais et a subi deux grosses interventions chirurgicales, le deuxième ne marche pas.
> Pendant six mois, nous accompagnons cette maman avec toute notre gentillesse (famille socialement carencée, au chômage, n'a jamais travaillé, maman à 20 ans, vivant en immeuble avec des voisins difficiles → disputes avec voisins avec police).
> Auprès des enfants, je suis dans l'écoute, le « câlin », le respect, et les enfants sont contents de venir : sourires, échanges de regards, … La maman a toujours quelque chose à me dire dans le bureau. Elle sait que je vois la puéricultrice mais c'est bien ».

Puis, vient le dialogue qui suscite le « choc culturel », la sidération :

> « Un jour, à douze heure, elle vient me voir et me dit tout en souriant : « je suis enceinte du 4ème ! » et moi : « Ah ! » la maman : « la PMI elle va pas être contente hein ? »
> Moi, sans voix au début puis : « pourquoi à votre avis ? »
> Elle : « ben les trois, ils sont déjà graves ! »
> Moi : « et c'est une grossesse volontaire ? »
> Elle : « non »
> Moi : « vous prenez la pilule ? »
> Elle « oui mais pas tout le temps »
> Moi, sans voix puis : « vous pensez le garder ? »
> Elle : « ben oui, ça va coûter cher quatre enfants mais on va m'aider »
> Moi : « qui va vous aider ? »
> Elle : « ben la PMI, vous, la CAF,… »
> Puis elle est partie toute souriante le dire à mes collègues en salle de jeux. »

Enfin, le texte se centre sur les pensées, le ressenti de Catherine juste après l'échange :

> « Mon ressenti : de la colère face à un naïveté telle. Les trois premiers sont nés un 7.07, la PMI pense qu'il y a la volonté de cette date et la nouvelle grossesse sera aussi autour de cette date.

> J'ai l'impression que tout le travail fait avec ces enfants tombe à l'eau car la maman fait trente minutes à pied pour venir et avec la grossesse, elle ne viendra plus dans quelques mois. J'ai « mal » pour ces enfants, je suis accablée. Avec le recul, je me dis que les dix mois passés avec nous ont permis aux enfants à vivre des moments de sérénité, de développement physique, intellectuel et social. Suite à l'annonce de sa grossesse, 2 mois après, cette famille n'est plus venue. Nous ne savons pas… »

Le choc culturel est visible à travers la manière d'écrire, il y a des cassures dans le style : des temps de narration et des temps de dialogue. Dans la temporalité : la narration se fait sur la durée. Le dialogue dure quelques secondes « un jour, à douze heures ». Dans les émotions : la « gentillesse » du début du texte s'oppose à la « colère » de la fin du texte.

La sidération est également perceptible : « Ahh !! », « sans voix » qui revient deux fois , « la colère »

Dans le dernier texte, c'est également un dialogue qui révèle le « choc culturel »:

> Nathan, 3ans est inscrit depuis 2 ans au multi accueil sur une place VIP (à visée d'insertion professionnelle). Une conversation avec la maman :
> Moi : « vous mettez Nathan sur le pot, comme nous en avons parlé ? »
> La maman : « oui mais il fait pas, il joue, il se sauve ».
> -« et vous faites quoi alors ? »
> -« ben… je le mets plus. »
> -« ah ! Comment faire ? Il a 3 ans et en septembre, il va devoir aller à l'école »
> -(avec une voix emportée) « Ben je sais pas et c'est la PMI qui vous a dit de dire ça ! »
> - « comment ? »
> -« oui, à la PMI ils disent que je fais rien et je veux pas une dame pour m'aider chez moi. je sais ranger ma maison, la laver,… Et Nathan il est propre, il sent pas mauvais. »
> -« attendez, pourquoi vous me parlez de la PMI ? »
> -« je sais que vous leur racontez tout et c'est mon bébé, je fais ce que je veux. »
> -« oui c'est votre enfant mais ce n'est plus un bébé. Il a eu 3 ans il y a 4 mois. Maintenant, il faut le laisser grandir. Il peut faire pipi tout seul et venir en marchant, sans la poussette. Vous pensez pas ? Vous le voyez, il est plus grand. Ses habits, vous les changez, la taille n'est plus la même. »
> -« oui, j'ai fait un tri, j'ai plein de caisses »
> -« alors c'est pareil maintenant, il va devoir aller à l'école. Et vous, être à la maison et chercher du travail. Il peut pas rester toute la journée avec vous. »
> -« oui mais je veux pas (triste) »
> -« pourquoi ? »
> -« je vais être toute seule et c'est encore mon bébé. A la PMI ils disent que je fais pas bien avec Nathan et je veux pas une dame qui vient m'aider car elle va tout moucharder comment elle est ma maison » ».

Il y a des oppositions entre les professionnels et la maman : La maman appelle son fils « mon bébé », Catherine pointe qu'il a 3 ans ; pour qu'il puisse entrer à l'école, il avait été convenu de mettre l'enfant sur le pot, la mère ne le fait plus ; la PMI propose de l'aide, la maman la refuse

; Catherine pense qu'il est temps que l'enfant aille à l'école et que la maman travaille, la maman veut « rester à la maison avec son bébé ».

Dans les deux textes, Catherine semble vivre cette expériences émotionnelle et intellectuelle dans le contact avec l'étranger (Cohen Emerique, 2015) : elle est en désaccord avec les pratiques des mamans qui sont très éloignées de sa manière de concevoir l'éducation des enfants. Cela génère des émotions : Elle est « en colère », « sans voix » dans le premier texte. Dans le dernier texte, les pratiques de Catherine et de la maman semblent opposées concernant l'accompagnement de l'acquisition de la propreté.

Dans le premier texte, le choc génère des réactions défensives comme ce jugement « face à une naïveté telle ». Et finalement, il y a une rupture de la communication : « elle est partie toute souriante le dire à mes collègues en salle de jeux » puis de l'accompagnement : « Suite à l'annonce de sa grossesse, 2 mois après, cette famille n'est plus venue ».

Comme je l'ai montré dans le premier chapitre, le choc culturel en situation professionnelle est une excellente opportunité pour les travailleurs sociaux de réfléchir sur leurs attitudes en situation interculturelle. C'est ce que Catherine a pu faire lors des échanges qui ont eu lieu au cours des ateliers. Je vais me servir de l'échange autour du texte 1 pour illustrer comment ce travail a pu se faire. La notion de temps apparaît importante puisque l'échange autour du texte 1 de Catherine dure 25 minutes (5 minutes où Catherine lit son texte, douze minutes où les EJE disent leurs échos, et huit minutes durant lesquelles Catherine reprend la parole, un échange entre les EJE prend forme.)

> Chaque EJE et moi-même faisons un retour à Catherine : des échos, des résonances, des questions,… Catherine note.

Les EJE renvoient toutes l'émotion perçue dans le texte : la colère, le désarroi, la frustration, la non maitrise de la situation.

Des échos ou hypothèses sont formulées :

> « Peut-être que parfois on est démunies parce que … en tant que professionnelle on est étonnée par la légèreté de certains parents qui s'oppose à l'ampleur de l'aide qu'on peut leur apporter » (Annick).
>
> « Ce que je perçois c'est que toi tu as anticipé sur les difficultés qui peuvent être vécues avec cette nouvelles grossesse et est-ce que la maman s'est posé toutes ces questions ? Je comprends que pour toi ce soit difficile à vivre » (Mylène).
>
> « Moi ce que je me demande c'est : quand elle dit : « la PMI elle va pas être contente », pourquoi elle dit ça ? » (Caroline).
>
> « Et il y a des propos qui m'ont interpelé : « les trois sont déjà graves » ça ça m'a interpelé » (Caroline).

Et des questions sont énoncées :

> « Jusqu'où les professionnels peuvent aller dans l'accompagnement des parents ? » (Fiona), « à qui faire appel quand on se sent démunies ? » (Fiona). « Aurait-on pu éviter que la famille ne vienne plus ? » (Fiona).
> « Quelles sont les limites de notre intervention ? » (Caroline).
> « Est ce qu'il y a des grossesses autorisées et d'autres non ? » (Moi).

Puis après nous avoir écouté, Catherine prend la parole :

> « Oui, vous avez bien perçu. J'ai pas su… J'ai pas su quoi répondre. Je m'attendais à tout, parce qu'elle venait me voir pour me raconter tout et n'importe quoi : que le voisin y'avait fait ci, que les pompiers ils étaient venus, que les enfants ils avaient mal dormi parce que la gendarmerie elle avait fracturé sa porte,…. Mais ça… Je ne m'attendais pas à ça.
> Et là je perçois que cette maman elle a 20 ans et qu'elle est comme une maman-enfant. Quand elle me dit : « la PMI elle va pas être contente » elle le dit sur le même ton qu'un enfant qui sait qu'il a fait une bêtise. Et puis, elle vient me voir moi, un peu comme une ado dans la provocation, pour voir comment je vais réagir. Je réalise que j'ai parfois en face de moi un public de « maman-enfant » et l'autorité pour eux c'est la PMI ou moi ou… Alors comment répondre à ce public ? à ces parents ?
> Je réalise que le travailleur social il veut tout sauver mais en même temps, ben, y'a un moment non. On ne peut pas tout sauver. Et c'est compliqué. Parce que … On a envie. Et on est en colère ou frustré. Il faut accepter qu'on ne peut pas tout. Et puis dans ces moment-là il y a nos valeurs personnelles qui nous viennent en pleine figure. Je ne sais pas comment on peut les mettre de côté ».

On perçoit que Catherine réfléchit à ses attitudes, elle dit : « j'ai pas su quoi répondre », « comment répondre à ce public ? à ces parents ? » « Je réalise que le travailleur social il veut tout sauver mais en même temps, ben, y'a un moment non. On ne peut pas tout sauver. Et c'est compliqué. Parce que… On a envie. Et on est en colère ou frustré. Il faut accepter qu'on ne peut pas tout ». L'atelier d'écriture et d'échange semble donc propice au travail du choc culturel pour les EJE. D'ailleurs, quand elle reprend la parole, Catherine reverbalise le déclencheur qui a initié le texte : « je ne m'attendais pas à ça ». Il me semble que le temps de silence, où Catherine note les questions, échos et remarques de ses collègues est important. Catherine note ce qui lui est dit. Ce moment dure douze minutes. Il semble qu'il permette à Catherine de faire un « retour sur soi » durant la situation puisqu'elle revient sur sa manière de voir les choses.

4.2. Une quête de reconnaissance d'un travail invisible et contraint

Trois textes rédigés par Catherine évoquent ce que j'ai nommé « la quête d'un travail invisible et contraint ». Effectivement, j'ai pu le montrer dans le premier chapitre, le travail des professionnels de la petite enfance est souvent invisible (Anne Lise Ulmann (2012, p.47-57, Molinier, 2000, p.303). On retrouve cette invisibilité dans les écrits de Catherine. On s'aperçoit

aussi que cette invisibilité a deux effets : les contraintes vécues par Catherine sont peu perceptibles par un œil extérieur mais réelles, comme le travail réalisé n'est pas visible, Catherine est en quête de reconnaissance. Je vais me servir du texte rédigé lors du 2ème atelier pour illustrer mes propos. En le lisant, Catherine pleure.

> « Rien n'aurait pu me faire plus plaisir que.
> Lors d'une fête. Plus spécialement la dernière fête qu'on a fait au (elle cite l'ancien lieu où était la crèche). Je suis dans l'émotion et c'est une émotion gaie. C'était important pour l'équipe. C'était que des auxiliaires qui avaient bossé avec moi des années. Et là, on arrivait à une transition. Et y'a des fois, on a l'impression qu'on doit se battre tout seul comme éduc avec des auxiliaires : quand on parle d'animation, quand on parle du bien-être de l'enfant, des parents, on est parfois en train de rabâcher, de se dire : « c'est pas possible ! » Et là c'était une fête. Le spectacle est bien réussi. J'étais un peu en retrait et y'a une élue qui est venue et qui me dit : « mesdames, superbe spectacle, on sent une équipe soudée ». Les auxiliaires disent : « j'aurais jamais pensé savoir faire ça » et elles ont aussi exprimé au maire qu'elles ne s'attendaient pas à être aussi compétentes. Et les élus qui disent : « c'est impressionnant votre symbiose ». Les parents : « merci pour ce que vous avez fait pour les enfants ». Le maire : « toujours égale à toi-même ». Et moi j'étais sur le côté et j'ai dit : « merci » . Merci parce que j'avais l'impression d'avoir abouti dans le travail que je faisais depuis des années. J'étais la seule éducatrice. C'est parfois compliqué et j'ai abouti, depuis tout ce temps, tout ce qu'on nous demande à l'école d'éducatrices pour les enfants et tout… Et j'ai la boule à l'estomac, limite pleurs de joie, grand soulagement.
> Ce que j'éprouve : pour moi c'était l'instant de joie, de fierté d'avoir transmis mes valeurs et d'avoir pu permettre à certaines filles de se dépasser, de leur donner confiance en leur travail et de le faire reconnaitre par d'autres. Mettre une unité dans l'équipe en respectant chacun. Ces moments-là sont importants. J'ai vu des filles épanouies, des parents épanouis, des élus, … et on avait mélangé tout le monde, tous les parents pour l'inclusion, on avait des parents d'un niveau socialement élevé d'autres en difficultés et vraiment c'était la participation de tous. Le final c'était intense! Voilà pourquoi je travaille. Rien n'aurait pu me faire plus plaisir ».

Le travail invisible concerne ici plus particulièrement le travail que fait l'EJE auprès des son équipe composée d'auxiliaires de puériculture. On perçoit que ce travail est un travail de longue haleine, qui se construit sur plusieurs années quand Catherine écrit : « C'était que des auxiliaires qui avaient bossé avec moi des années. », « Et y'a des fois, on a l'impression qu'on doit se battre tout seul comme éduc avec des auxiliaires : quand on parle d'animation, quand on parle du bien-être de l'enfant, des parents, on est parfois en train de rabâcher, de se dire : « c'est pas possible ! » », « j'avais l'impression d'avoir abouti dans le travail que je faisais depuis dès années. J'étais la seule éducatrice. C'est parfois compliqué et j'ai abouti, depuis tout ce temps, tout ce qu'on nous demande à l'école d'éducatrices pour les enfants et tout, ... ».

Pour Catherine, le travail de l'EJE consiste en le fait d'avoir : « transmis mes valeurs et d'avoir pu permettre à certaines filles de se dépasser, de leur donner confiance en leur travail », et de « Mettre une unité dans l'équipe en respectant chacun. ». Ce travail est difficilement observable. Il l'est ici grâce au spectacle qui met en lumière les compétences de chacune et l'unité de l'équipe mais au quotidien, il semble difficilement mesurable, quantifiable, évaluable. Le travail invisible concerne aussi le travail mené par Catherine pour l'inclusion sociale. Elle écrit : « on avait mélangé tout le monde, tous les parents pour l'inclusion, on avait des parents d'un niveau socialement élevé d'autres en difficultés et vraiment c'était la participation de tous.»

On perçoit également la quête de reconnaissance car Catherine est touchée par la reconnaissance reçue par tous : les élus, les parents, les auxiliaires, les enfants. Elle se réfère également à ses savoirs acquis « à l'école d'éducatrices ». Elle écrit ce besoin de reconnaissance : « le faire reconnaitre par d'autres ».

Le texte 3, quant à lui fait davantage ressortir les contraintes vécues par Catherine :

> « Quand tout va trop vite »
> « Ce matin
> 8h55 : j'enlève mon manteau
> Mylène arrive dans le hall avec une stagiaire
> Marine est dans le hall avec des parents et Fiona sort de la salle.
> Moi : « hier, nous avons eu une stagiaire qui n'était pas prévue, elle est allée chez Caroline. Pour nous, trois stagiaires c'est pas possible ».
> Je rentre dans la salle de jeux où il y a Annick et Agnès qui disent « ah non ! pas encore une stagiaire en plus ! »
> Je vois Marine, j'explique en gros et je me décharge. Mylène dit : « oui, c'est la stagiaire que l'on prend à trois ». Je laisse Marine avec Mylène.
> J'ouvre l'ordinateur, ma boite mail : 8 mails venant de Mme V (sa supérieure hiérarchique).
> J'en ouvre un, je le lis et je dis « et merde ! »
> Mylène passe sa tête et dit : « pour cette après-midi, on sait l'organisation ? »
> Moi : « stop. On voit cela tout à l'heure et je pense : « c'est parti pour 10h30 comme ça. Au même rythme ». Il est 9h ».

A travers le style de l'écriture, la cadence du temps est perceptible. Les événements sont relatés de manière discontinue, sans liens les uns avec les autres, ils donnent l'impression de s'enchainer dans un rythme soutenu. Au début du texte il est 8h55, la dernière phrase écrite est : « stop. On voit cela tout à l'heure. Et je pense : « c'est parti pour 10h30 comme ça, au même rythme. Il est 9h ». On perçoit que les contraintes temporelles sont fortes et se conjuguent à d'autres paramètres : un imprévu avec une stagiaire, la gestion d'équipe (Marine, Mylène,

Annick, Agnès, Fiona, Caroline) qui incombe à Catherine en tant que responsable du pôle, une organisation à prévoir pour l'après-midi, la contrainte hiérarchique avec les huit mails reçus.

Les écrits de Catherine mettent en évidence un besoin de reconnaissance au travail, un travail invisible mené avec les équipes, contraint par de multiples variables (temporelles, hiérarchiques, …). Des chocs culturels avec des familles en situation de précarité viennent heurter ce besoin de reconnaissance. Il semble que les ateliers d'écriture et d'échange permettent à Catherine de réfléchir à ses attitudes et de prendre conscience du travail réalisé.

5. Marine, une EJE tiraillée entre travail idéal et travail réel

Marine a écrit 4 textes, elle intègre les ateliers d'écriture et d'échanges sur l'activité lors du 2ème atelier en novembre 2018, à son retour de congé maternité. C'est un moment professionnel particulier pour elle. Un de ses écrits (texte 2) traite de la place de l'EJE, à reconquérir après un congés maternité. Les écrits de Marine pointent des décalages entre ce qu'elle souhaiterait - un accueil non jugeant des familles (texte 1), une place d'EJE reconnue au sein de l'équipe (texte 2), un rythme de travail qui permet d'être attentif à chaque enfant (texte 3), des échanges réguliers avec les parents (texte 4)- et ce qui se passe - des jugements émis par une collègue (texte 1), une place à reconquérir (texte 2), un rythme de travail « à la chaine » (texte 3) et une maman qui ne « partage pas grand-chose » (texte 4). Marine est tiraillée par ces décalages entre ses « idéaux » et la réalité, on le perçoit à travers ses écrits : « je me questionne quant à la fréquence de ces jugements et les moments choisis » (texte 1), « J'appréhendais cette place que j'avais réussi à poser », « comment la reprendre ? » (texte 2), « j'essaie de prendre le temps de les aider » et « comme un travail à la chaine » (texte 3), « je me suis sentie désappointée » (texte 4).

Patricia Champy Remoussenard (2006, p.304) montre que « la compréhension de l'écart entre travail prescrit et travail réel relève d'une élucidation, ou d'une découverte qui a pour effet de légitimer des facettes du vécu qui se trouvent potentiellement conduites à exister davantage ». Ici, il ne s'agit pas tout à fait de l'écart entre travail prescrit et réel mais plutôt de l'écart entre « travail idéal » et « travail réel ».

5.1. « Ne pas juger » : un idéal confronté au travail réel

Texte 1

« Qui a le droit d'être juge ?

La question du jugement est quelque chose d'omniprésent dans mon travail et avec l'équipe qui m'entoure. Depuis mon retour, j'ai le sentiment que nous nous sommes octroyées le droit d'être juge sur les familles que l'on accueille. Je pense qu'inévitablement, nous jugeons à un moment donné, par rapport à ses convictions, nos propres valeurs, notre morale et qu'il est aussi important de les évoquer, d'en parler avec ses collègues mais je me questionne quant à la fréquence de ces jugements et les moments choisis.

Ce matin j'arrive un peu en avance, je rentre dans la salle de jeu. Le papa de Lina arrive avec Lina dans les bras, manteau encore sur le dos. Anne est à l'accueil et je m'approche aussi car ce papa parle anglais essentiellement.

Lina ne veut pas enlever son manteau et Anne lui dit : « si si, Lina, tu l'enlèves. Allez, monsieur, enlevez lui ». Tant bien que mal, au bout de quelques instants il finit par lui enlever. Je discute avec lui sur le langage à la maison car c'est difficile, ils parlent arabe entre eux mais Lina ne comprend pas. Alors ils lui parlent en français mais ils ont des difficultés à bien le parler. Ce qui rend les choses difficiles pour poser un cadre à Lina et qu'elle le respecte.

Le papa, une fois parti, j'entends dans la salle : « c'est dingue, il se fait mener par le bout du nez, ce n'est qu'un manteau pourtant ! » J'explique alors ce que le papa vient de me confier en anglais. Et là, Anne répond : « mais comment veux-tu qu'elle s'y retrouve ? Ils n'ont qu'à faire des efforts !»

Christine dit : « oui, mais maintenant c'est bien que les enfants parlent plusieurs langues ».

Anne : « mais quand même, il n'a qu'à s'imposer, à chaque fois elle se ramène quelque chose à manger car à la maison elle refuse. Je suis désolée Lina fait ce qu'elle veut ».

Sylvie : « ça doit être compliqué tu sais ».

Le texte se termine sur des points de suspensions ».

L'écrit se fait en deux temps : une réflexion globale sur le jugement puis, plus particulièrement, une situation : l'accueil de Lina et son papa et des échanges en équipe, réalisés de manière informelle.

Le jugement est au cœur de l'écrit de Marine, elle écrit : « j'ai le sentiment que nous nous sommes octroyées le droit d'être juge sur les familles que l'on accueille », « nous jugeons », … Puis, plus particulièrement, elle reprend les jugements émis par une professionnelle, Anne, concernant l'autorité des adultes vis-à-vis des enfants : « c'est dingue, il se fait mener par le bout du nez », « il n'a qu'à s'imposer » « je suis désolée Lina fait ce qu'elle veut ». On peut

également percevoir que, pour Anne, le multilinguisme est envisagé comme une difficulté pour l'enfant. Elle dit : « comment veux-tu qu'elle s'y retrouve ? Ils n'ont qu'à faire des efforts ! »
Ces jugements émis par Anne sur la manière d'éduquer Lina entrent en tension avec deux professionnelles :
-Christine qui tente de mettre en évidence l'intérêt du multilinguisme : elle dit : « c'est bien que les enfants parlent plusieurs langues ».
- Sylvie et Marine qui invitent Anne à relativiser son jugement : « ça doit être compliqué tu sais » dit Sylvie et Marine qui a pris le temps d'échanger avec le papa et « explique ce que le papa vient de lui confier en anglais ».

Ce texte met en évidence que le secteur de l'éducation des jeunes enfants constitue une « zone sensible » (Margalit Cohen Emerique, 1989) dans la rencontre avec l'autre. La confrontation entre des pratiques éducatives différentes suscite des interrogations entre les professionnelles voire des incompréhensions. Ici les pratiques d'Anne semblent différer de celles du papa de Lina et aussi des pratiques des professionnelles de la crèche. La rencontre avec « l'autre » ne semble pas évidente pour Anne.
Les jugements en direction du papa de Lina, promulgués par Anne, viennent heurter le « travail idéal » de Marine qui écrit : « la question du jugement est quelque chose d'omniprésent dans mon travail ».

Les échanges qui suivent la lecture du texte invitent à comprendre : ce que peut vivre Lina, ce que peut vivre Anne, ce que peut vivre le papa, … Catherine invite à l'écoute de chacun.
Les éducatrices reprennent toute la question centrale, titre du texte de Marine : « qui a le droit d'être juge ? ». Elles invitent Marine à réfléchir autour du jugement.
Dans un premier temps, Marine identifie également que pour elle : « on ne doit pas juger » les parents qu'on accompagne. Il y a donc un écart entre ce qu'elle idéalise et ce qui se passe.
Puis les échanges invitent Marine à percevoir que tout le monde juge, que c'est un mécanisme intellectuel humain. Marine perçoit alors que ce qui la dérange c'est que les jugements sont exprimés en situation, devant le papa, devant les enfants, …
Dans le texte, ce sont surtout les jugements d'Anne qui sont mis en évidence. Les échanges mettent en lumière d'autres jugements, émis par Marine, Sylvie ou Christine.
Dans les notes que j'ai prises de l'atelier, j'ai écrit que Marine conclut l'atelier en disant : « j'ai apprécié nos échanges, ils m'ont fait voir la situation sous un autre angle. C'est enrichissant ».

C’est un travail réflexif qui semble permis par les ateliers d’écriture et d’échange sur l’activité et qui permet à Marine de concilier travail idéal et travail réel.

5.2. « Prendre le temps d’accompagner les jeunes enfants », un travail idéal confronté au travail réel

Texte 3 : « A la chaine ».

« Hier midi, les petits sont couchés. Reste les grands à habiller, mettre sur le pot et coucher. Nous sommes trois (moi, Anne, et Angèle). Il y a treize grands. Angèle finit de déshabiller les bébés, Anne finit de coucher les moyens. Je range les jeux avec les grands et leur demande après de s’assoir pour enlever les chaussures, les chaussettes, … Anne se joint à moi, à réceptionner les enfants une fois habillés pour les mettre au pot. Angèle vient l’aider. Je suis donc seule à déshabiller les treize grands. D’habitude, nous sommes quatre à midi mais Christine est actuellement en arrêt maladie. Nous travaillons l’autonomie des enfants. Je leur demande d’enlever leurs chaussures, puis leurs chaussettes, puis le pantalon. Certains y arrivent plus facilement que d’autres. Je vais vers Anissa qui semble ne pas arriver à défaire sa chaussure. Je l’aide au fur et à mesure jusqu’à lui donner ses affaires en main pour qu’elle puisse aller en salle de change.
Je relève la tête, regarde le groupe d’enfants et me rends compte que c’est la débandade. Alexis fait l’autruche en essayant de cacher sa tête dans le sol. Nohé pleure car il a été puni juste avant car cela fait plusieurs fois qu’il étrangle des enfants. Liam pleure car il ne veut pas aller se coucher. Ilyès s’amuse à taper ses pieds sur le sol en cadence. Lina s’amuse à faire et défaire ses scratchs. Et là, je me dis : « bon c’est parti ! ». Enfant par enfant, je m’attèle à les recentrer sur la consigne principale qui est le déshabillage. Un par un, comme un travail à la chaine, je les aide à enlever leurs vêtements. Aujourd’hui, même les plus autonomes n’ont pas envie de le faire. J’essaie de prendre le temps de les aider, de les inviter à faire, mais décidément, personne n’a envie de le faire seul.
Je finis tant bien que mal par finir, avec cette impression d’avoir couru un 100 mètres en un temps record. Je me lève, et je vois les enfants. Les premiers enfants changés, qu’il faut coucher. Et là, je me dis : « Aller, c’est reparti ! » ».

Marine décrit une situation de travail où elle est seule pour déshabiller 13 enfants de 2 à 3 ans qui vont à la sieste. Une autre collègue finit de coucher les enfants de 12 mois à 2 ans puis rejoint la troisième collègue qui met les 13 enfants sur le pot avant la sieste. La réglementation en vigueur fixe la norme d’un adulte pour 8 enfants de cet âge. Cette situation particulière dans laquelle se trouve Marine découle de l’arrêt maladie d’une collègue, non remplacée. Elle décrit ses différents essais pour réussir sa tâche : déshabiller et coucher les 13 enfants âgés de 2 à 3 ans. On retrouve l’idée de tâtonnement mais aussi du temps contraint à travers le rythme de son texte : elle décrit différentes tâches qui s’enchainent puis « je relève la tête », ensuite elle décrit

ce qu'elle observe puis « bon c'est parti », enfin elle décrit différentes actions effectuées puis « aller, c'est reparti ! ». Le rythme soutenu de son activité est également perceptible à travers le titre « à la chaine », son « impression d'avoir couru un 100 mètres ». Les essais-erreurs sont perceptibles car Marine tente réussir sa tâche, même si elle est contrainte. Elle décrit la coordination mise en place entre les trois professionnelles présentes. Puis, on lit : « c'est la débandade ». Elle décrit également comment elle compte travailler l'autonomie des enfants mais : « mais décidément, personne n'a envie de le faire seul ». On perçoit donc cette dynamique d' « essai-erreur » pour progresser dans l'activité.

6. Fiona, une EJE attentive au détails et maniant l'humour avec les adultes (parents-professionnels) pour l'éducation inclusive des jeunes enfants

Fiona, éducatrice à la crèche VIP, écrit 5 textes qui traitent de l'inclusion de familles d'origine étrangère (texte 1 et texte 4) et de l'influence de l'ambiance de travail sur la créativité (texte 2, 3 et 5). Deux textes montrent qu'à partir d'un détail et dans ambiance de travail détendue il était possible de créer : un spectacle et un atelier de relaxation (textes 2 et 3), le texte 5 montre que dans une ambiance contrainte, il est difficile de réaliser le travail éducatif. Tous les textes mettent en évidence sa sensibilité au travail collaboratif entre adultes pour l'éducation des enfants.

6.1. Les détails et l'humour, ressort de créativité et de la collaboration entre adultes pour l'éducation inclusive des enfants

Texte 3 : « Je sais que je suis EJE quand »

Je suis en salle avec Anne, Marine et Sylvie et nous sommes assises à des endroits différents. Nous parlons de sujets divers. Les enfants font encore la sieste sauf un bébé qui est dans le parc avec Marine. Anne nous dit qu'elle a froid. J'en viens à dire, pour rire, qu'il serait sympathique de venir travailler avec un gros pyjama bien chaud. Nous nous mettons à rire. Marine, dit : « en effet, ce serait bien à faire ».

Je dis : « oui, mais quel en serait le but ? » nous nous mettons toutes les quatre à réfléchir sur le but de venir en pyjama. Je dis alors : « ça pourrait être une journée cocooning, relaxation, avec une partie *Snoezelen* ». Sylvie approuve et Anne dit alors qu'elle pourrait proposer à quelques enfants, les plus grands par exemple de dormir ou de se reposer en salle *Snoezelen*. Une des filles propose des activités de relaxation. D'autres idées émergent, de tout le monde. Sylvie propose de faire un goûter avec du chocolat chaud. Nous rions. Je dis qu'il faudrait faire un projet pour voir si cela

est vraiment réalisable. Je sais que je suis EJE lorsqu'un tel projet est pensé. Avec un petit détail, une observation, un grand projet peut naitre ».

Le texte fait apparaître l'importance des détails dans l'activité des EJE. Fiona conclut son texte par cette idée : « Avec un petit détail, une observation, un grand projet peut naitre ». Effectivement, on voit qu'à partir d'un détail : « Anne a froid », les quatre professionnelles échangent, sur le ton de la plaisanterie. On repère la présence de l'humour à différents endroits dans le texte : à travers la proposition, « pour rire » de Fiona de « venir travailler en pyjama », à « nous nous mettons à rire », … D'après Daniel Sibony (2010, p.41) « L'humour c'est du symbolique rieur. Et c'est volontaire : on fait de l'humour ». Ainsi, c'est donc une activité volontaire que de mobiliser l'humour au travail. Ici, à partir de quelques propositions « pour rire » de Fiona, un échange entre plusieurs professionnelles prend forme.

L'échange, bien que sur le ton de l'humour est aussi ponctué de sérieux, on le repère à travers le langage professionnel utilisé « projet », « Snoezelen », … Ainsi, nait le projet d'un atelier de relaxation. Comme Daniel Sibony (2010) l'écrit : « il y a une disposition d'esprit qui rend l'humour possible. Et si les choses sont à leur tour bien disposées, alors il peut y avoir quelques éclairs, quelques éclats de lumière ». Dans le texte de Fiona les choses « semblent bien disposées » puisque les plaisanteries amènent les professionnelles à créer un atelier de relaxation.

On comprend donc que dans une ambiance de travail agréable, ponctuée d'humour, la créativité et la collaboration de chaque membre de l'équipe est à l'œuvre : chaque professionnelle fait des propositions, « d'autre idées émergent, de tout le monde », …

Fiona conclut l'atelier d'écriture et d'échange en disant : « j'en ai besoin, ça me permet d'extérioriser. Je suis pressée d'être à la prochaine fois ». En l'écoutant je perçois qu'il est important pour elle de mettre en valeur ces détails et l'humour présents dans son activité.

Texte 4 : « Chaque famille a sa propre histoire »

« Je sais que je suis EJE quand, le matin et le soir, je peux discuter et échanger avec les familles lors du temps d'accueil. C'est un moment qui est, pour moi, privilégié et permet d'en connaitre un peu plus sur le quotidien des enfants et des parents. Hier, en fin d'après-midi, le papa de Lina vient rechercher sa fille. Il ne restait pas beaucoup d'enfants en salle et j'étais donc avec Sylvie, le moment était propice à la discussion. Je relate la journée de Lina à monsieur et lui dit, de manière malicieuse que c'est une enfant qui adore parler. Mr me dit alors qu'à la maison, elle ne dit pas un mot. Jamais. Nous en venons à parler du fait que c'est peut-être à cause de la barrière de la langue (car Mr parle peu le français, ils sont d'origine du Yémen). Sylvie participe à notre échange et

> demande si Lina parle arabe. Mr nous dit que non, Lina parle uniquement le français et à la maison, elle parle principalement avec sa grande sœur. L'échange finit par se conclure quelques minutes plus tard. Ce fut, pour moi, un moment enrichissant d'autant que le papa ne reste jamais longtemps durant ces temps d'accueil. De ce fait, après leur départ, nous en sommes venues à parler avec Sylvie du bilinguisme et des différentes cultures ».

Le texte met en évidence l'importance des échanges entre parents et professionnels pour comprendre l'enfant. Fiona commence son texte en insistant sur l'importance des temps d'échange au moment de l'accueil du matin et du soir, elle écrit : « Je sais que je suis EJE quand, le matin et le soir, je peux discuter et échanger avec les familles lors du temps d'accueil. C'est un moment qui est, pour moi, privilégié et permet d'en connaitre un peu plus sur le quotidien des enfants et des parents ».

L'échange commence avec une remarque « malicieuse » de Fiona « c'est une enfant qui adore parler ». Fiona nous explique durant l'atelier d'écriture et d'échange sur l'activité que Lina n'arrête pas de parler à la crèche et que ça l'amuse. Lina est donc volubile a la crèche mais l'échange avec le papa nous apprend : « qu'à la maison, elle ne dit pas un mot. Jamais ». Il y a un décalage entre ce qui se passe à la crèche et ce qui se passe à la maison. On comprend au fil du texte ce décalage concernant l'expression de Lina. Lina parle « uniquement le français », comme à la crèche alors qu'à la maison la langue utilisée est l'arabe. Une hypothèse est émise par les adultes qui échangent : « c'est peut-être à cause de la barrière de la langue ». Durant l'atelier, Fiona explique l'échange qu'elle a eu avec Sylvie autour du bilinguisme : « pour les enfants bilingues, il est fréquent qu'ils ne parlent qu'une seule langue au départ même s'ils comprennent les deux. Ce n'est que dans un deuxième temps qu'ils s'expriment dans les deux langues ».

Ainsi, l'échange entre les deux professionnelles et le papa de Lina aboutit à une meilleure compréhension de l'enfant.

Les écrits de Fiona mettent en évidence la place des détails et de l'humour au travail. Ces deux éléments semblent importants dans son activité : ils sont source de créativité. Dans le texte 1, Fiona tâtonne pour communiquer avec une maman, le texte 2 met en évidence la création d'un spectacle, le texte 3 montre comment un petit détail peut aboutir à un projet de relaxation et le texte 4 met en évidence comment une remarque malicieuse permet d'aboutir à une meilleure compréhension de l'enfant.

6.2.Des contraintes temporelles : impasses de l'action ?

A travers les textes de Fiona apparaissent : la créativité comme ressource du travail éducatif. Le texte 5 est différent des autres textes de Fiona, il présente une situation où le temps est contraint, Fiona doit réaliser un planning (travail administratif et managérial) alors même qu'elle se situe dans la salle avec les enfants (travail éducatif). Face à cette tension, elle finit par abandonner sa tâche.

> « Quand tout va trop vite. Ce déclencheur me fait penser à une situation que j'ai vécue hier à 13h45. Je me trouve dans la salle de jeux avec Anne et Christine. Quelques enfants sont déjà réveillés et sont donc en train de jouer. Je suis assise à la grande table et essaye de faire les plannings pour les deux prochaines semaines. Une enfant, Justine, est à côté de moi, elle observe ce que je fais, je lui explique. D'autres enfants courent autour de moi, il y a beaucoup de bruit, des cris, des rires d'enfants. J'essaye de me concentrer sur les plannings. Je commence à écrire, je me rends compte que Sylvie ne sera peut-être pas revenue la semaine prochaine. Il faut que j'envisage son absence et que je modifie les horaires. Puis, j'entends que Théo et Justine se disputent. Anne va leur parler. Je me reconcentre et me dit que Prunelle ne sera pas là pendant deux jours. Puis, Anne me demande si je fais les plannings. Je lui réponds que oui. Elle me dit : « n'oublie pas que je ne suis pas là mercredi 13 après midi ». Je lui réponds : « oui, ne t'inquiète pas, je l'ai déjà modifié ». Je continue de faire les horaires et une petite étincelle dans ma tête me rappelle que Marine sera absente toute la semaine d'ici deux semaines. Il faut que je revois ça. Bref, il y a beaucoup de bruit. Titouan et sa maman arrivent. Anne les accueille. Je n'arrive pas à me concentrer. J'ai réussi à faire la première semaine mais trop de questions dans ma tête… ». A l'oral elle continue : « j'arrête ».

Le texte 5 révèle les tensions entre travail éducatif et travail administratif et managérial : Fiona doit « faire les plannings », avec « du bruit », « il y a beaucoup de cris, de rires d'enfants », en tenant compte des « absences », que les collègues font des demandes, alors que les enfants « se disputent », s'agitent « ils courent », « ils jouent », … Toutes ces tensions se rencontrent à un moment précis : 13h45 et conduisent Fiona à abandonner la tâche : « j'arrête ». Ce texte me semble révélateur d'un élément mis en évidence dans le premier chapitre : la nécessité d'aménager des temps de travail en dehors de la présence des enfants pour les EJE. J'avais mis en évidence que ce temps était nécessaire pour réfléchir l'action éducative en direction des jeunes enfants. Ici, on apprend que ce temps est également nécessaire pour assurer du travail administratif et managérial.

Conclusion partielle

Nous venons d'identifier les styles de six EJE- des traits particuliers liés au contexte d'exercice de l'activité et aux particularités des individus - qui exercent dans trois lieux d'accueil de la petite enfance différents : un RPE, une ludothèque et une crèche VIP.

Les récits d'activité de Mylène révèlent le sens qu'elle donne à son travail et les tâtonnements qui marquent le cours de son activité. Annick écrit des textes qui mettent en lumière un point essentiel de son activité : la présence des adultes pour l'éducation inclusive des enfants, se positionnant comme un modèle pour les enfants et les adultes. Sa complicité avec Mylène (Cifali, 2018) et son étonnement (Thievenaz,2014) témoignent de son engagement dans le travail éducatif.

Dans les textes de Caroline, on retrouve deux thèmes majeurs : le rapport au temps et le sens au travail. Travail éducatif et administratif entrent en tension : le temps, contraint, précarise la qualité de la présence de Caroline, pourtant nécessaire à l'éducation inclusive. Une charge mentale importante en découle. La manière de procéder de Caroline est également repérable : la pédagogie par objectif et le tâtonnement dans l'action.

Les récits d'activité de Catherine, traitent de chocs culturels vécus avec des familles en situation de précarité. Les échanges permettent à Catherine de réfléchir sur ses attitudes en situation interculturelle. A travers ses textes, On peut également repérer la quête de la reconnaissance d'un travail invisible (Ulmann, 2012 ; Molinier, 2000) et contraint par de multiples variables (temporelles, hiérarchiques, …).

Les textes de Marine révèlent qu'elle est tiraillée par des décalages entre « travail idéal » et « travail réel ». Une dynamique d'« essai-erreur » pour progresser dans l'activité est repérable.

Les écrits de Fiona mettent en évidence sa sensibilité au travail collaboratif entre adultes pour l'éducation des enfants. Ils révèlent également l'importance de l'ambiance de travail : les détails et l'humour au travail sont source de créativité, ils sont à l'œuvre dans une ambiance de travail détendue. Dans une ambiance contrainte, il est difficile de réaliser le travail éducatif.

A travers les textes et les échanges, la démarche capacitante semble à l'œuvre : l'évolution du regard des EJE sur la pratique, la prise de recul que la démarche permet et l'identification des marges de manœuvre établie par ce travail réflexif, participe au pouvoir d'agir.

Nous allons maintenant procéder à une analyse transversale de différents écrits : les textes rédigés par les éducatrices auxquels s'ajoutent les textes de surplomb rédigés par les six EJE. Cette analyse permet de repérer des traits généraux reflétant le genre des EJE (tel que le définit la clinique de l'activité ; Clot, 1999 ; Clot, Faïta, Fernandez et Scheller, 2001).

IV. Le genre des EJE

Comme je l'ai appris auprès de Patricia Champy-Remoussenard lorsqu'elle m'a initiée aux ateliers d'écriture et d'échange sur l'activité, j'ai demandé aux EJE de réaliser un dernier écrit : un texte de surplomb. Un écrit qui demande aux auteurs d'identifier le texte le plus abouti, d'analyser la progression des textes, de faire retour sur ce qu'ils ont entendu de la part du groupe, etc. (Champy-Remoussenard, 2006). Au cours de cette dernière étape, on voit apparaître les logiques dominantes de l'activité, des dimensions transversales à l'œuvre au travail. L'analyse des textes met en exergue des logiques qui paraissent essentielles dans l'activité et qui spécifient la pratique (Fath, 1991). L'analyse proposée ici s'appuie sur les six textes de surplomb[195] et sur les vingt-neuf textes rédigés durant les ateliers soit trente-cinq textes au total.

1. L'identification de leviers et de freins à l'éducation inclusive des jeunes enfants au sein des lieux d'accueil de la petite enfance

Dans les textes de surplomb, les éducatrices ont repéré les thèmes ou les logiques dominantes de leur action, elles ont identifié des freins et des leviers à l'éducation inclusive.

1.1.Les leviers à l'éducation inclusive dès la petite enfance :

→La coopérations entre adultes :

Dans tous les textes de surplomb, les éducatrices font ressortir l'importance de la coopération entre les adultes[196] pour l'éducation inclusive des jeunes enfants. Les extraits de textes suivants illustrent que la coopération entre adultes est à l'œuvre dans l'activité et que les ateliers développent la coopération entre les participants :

> Marine : « Il est souvent question de mon approche par rapport aux familles et aux enfants, acteurs du quotidien au sein de la structure » puis : « Les textes incluent toujours l'équipe (…) Mes questions englobent forcément notre travail ensemble ».

[195] Les six EJE m'ont adressé leur dernier texte environ un mois après que les ateliers d'écriture et d'échange aient eu lieu. Le fait de recevoir ses textes alors que ma présence n'était plus effective semble témoigner de l'engagement des éducatrices au sein de la recherche collaborative.

[196] Des coopérations entre parents et professionnels sont identifiés ainsi que des coopérations entre professionnels (de la même structure ou de différentes institutions).

> Catherine : « Au sein de l'espace petite enfance et famille ce travail avec toi a impulsé une dynamique dans les relations entre les services, (…) Je vais moi aussi reprendre un peu ce travail avec elles prochainement et trouver le temps pour le faire ».
>
> Annick : « Il faut transmettre de la confiance (aux assistants maternels). Le lien qui nous lie est basé sur cette confiance de personne à personne qui permet des échanges professionnels sincères, reconnus et appréciés ».

Dans les textes, nous pouvons identifier la nécessité de coopérer entre professionnels mais aussi entre parents et professionnels. Cette donnée corrobore avec la recherche menée avec les parents (chapitre 4) qui met en évidence de nombreux points de rencontre entre l'instance éducative parentale et celle des lieux d'accueil de la petite enfance. D'après Pascale Camus, Anne Dethier et Florence Pirard (2012, p.27), une « logique de continuité » qui « amène parents et professionnels à dialoguer dès les premières rencontres et tout au long de l'accueil » est nécessaire. C'est également une idée reprise par Eric Plaisance (2013, p.24). D'après lui, « enrichir les actions éducatives grâce à la collaboration » est un enjeu éducatif de l'éducation inclusive. Philippe Tremblay (2020, p.77) met en évidence trois modèles de collaboration entre professionnels : « la consultation collaborative, la co-intervention (interne ou externe) et le coenseignement ».

J'ai pu montrer que des négociations étaient à l'œuvre entre l'instance éducative parentale et d'autres instances éducatives au cours de ce travail. Ces négociations, élaborées entre adultes, aboutissent à des solutions réfléchies en commun ou à l'acceptation d'une différence de pratique entre adultes. On peut donc parler de coopération entre adultes.

La psychodynamique du travail (Dejours,1980) définit la coopération comme une intelligence au travail au pluriel (complémentaire à l'intelligence au travail au singulier (l'ingéniosité)). La coopération entre adultes serait un indicateur que l'inclusion est effective : « la collaboration entre adultes des différentes disciplines et souvent avec des philosophies différentes est un des plus grands défis d'une inclusion réussie » (Lieber, Beckman, Hanson, Janko, Marqart, Horn&Odom, 1997, cité dans l'ouvrage de Kron et Plaisance, p. 55). Ainsi, la coopération entre adultes semble favorable à l'éducation inclusive des jeunes enfants. Dans le même ouvrage, Ana Maria Serrano et Joana Lima Afonso (2012, p.80) présentent deux pistes fructueuses pour développer la coopération entre adultes :

-Aménager un temps d'accueil des parents lorsqu'ils amènent leur enfant et/ou viennent le rechercher. Cette attitude d'accueil peut se concrétiser par une marque de convivialité.

-Favoriser la participation des parents à des activités éducatives en laissant une liberté d'intervention aux parents. Cela prend en compte l'expérience et les compétences des parents et enrichit l'univers culturel des enfants.

L'analyse des entretiens avec les parents montrent que ces deux pistes sont effectives sur le terrain de recherche.

L'analyse des textes montre également que les ateliers semblent avoir favorisé les coopérations entre adultes. Quand la recherche prend fin, les éducatrices réfléchissent à une manière de poursuivre leur collaboration. C'est également un élément qu'a pu relever Olivier Kheroufi-Andriot au cours de son travail de thèse (2020, p. 203), il écrit que l'atelier d'écriture et d'échange sur l'activité « a permis une coopération entre les adultes ». Dans sa conclusion générale, il met en évidence que ces coopérations aboutissent à des compromis qui sont trouvés entre accompagnants. Dès le premier chapitre, j'ai émis l'hypothèse que la négociation entre des modèles éducatifs distincts des adultes qui accompagnent un jeune enfant était à l'œuvre (Mony, 2011, p.9). La négociation et la médiation aboutissent, dans le meilleur des cas, à une solution élaborée conjointement. On retrouve ici des similarités avec le concept d*'accommodement raisonnable* (Chapitre 1.I.4). Pour rappel, *l'accommodement raisonnable* est un compromis temporaire, valable dans l'ici et maintenant et pour lequel chaque partie accepte le compromis au motif de la nécessité d'un vivre-ensemble. *L'accommodement raisonnable* serait donc un indicateur, témoin qu'une coopération entre adultes a abouti à l'élaboration d'un compromis.

Différents auteurs mettent en évidence l'importance du compromis, de la flexibilité, de l'ajustement des adultes ou d'une organisation pour l'éducation inclusive. D'après Martine Janner-Raimondi (2016, p.105) : « les crèches fonctionnent comme organisation novatrice, que Henry Mintzberg (1986) qualifierait d'adhocratie, dans la mesure où cette organisation se montre capable de modifier son rapport aux missions qui sont habituellement les siennes pour trouver des réponses ad hoc ». D'après Charles Gardou (2011, p.14) : « il y a inclusion lorsqu'une organisation sociale se fait flexible et modifie son fonctionnement ». Danièle Zay (2012) met en évidence le raisonnement interculturel pour l'éducation inclusive. Ainsi, Charles Gardou (2011), Martine Janner-Raimondi (2016) et Danielle Zay (2012) mettent tous en évidence la nécessité de flexibiliser les pratiques ou de négocier entre les modèles éducatifs des adultes pour l'éducation inclusive des jeunes enfants.

→***Une présence accueillante et impliquée :***

L'analyse des textes met en évidence la présence des éducatrices : une présence accueillante, sécurisante, bienveillante qui nécessite des remises en questions.

> Marine met en évidence l'importance d'une posture accueillante :
> « Comment améliorer l'accueil qui leur est fait, l'inclusion des familles ?.. » puis « A travers les textes, je me rends compte que j'essaye de mettre un sens sur l'accueil que l'ont fait (moi et l'équipe) au quotidien, auprès des enfants. Le fait d'exercer mon métier au sein d'un multi accueil influe beaucoup dans cette question je pense car c'est là la mission principale d'un multi accueil (l'accueil et l'accompagnement du jeune enfant et de sa famille) ».
>
> Fiona commence son texte en écrivant : « je me suis beaucoup remise en question ; à la fois sur ma pratique et sur ma présence au quotidien ».
>
> Caroline met en évidence qu'un des thèmes récurrents est l'impact du positionnement professionnel. Elle reprend l'importance d'une posture sécurisante, bienveillante.

La présence des adultes pour l'éducation inclusive des jeunes enfants au sein des lieux d'accueil de la petite enfance a été révélée par la recherche menée autour de *l'observation-projet.* On retrouve ce résultat en analysant les textes rédigés par les EJE au cours des ateliers d'écriture et d'échanges sur l'activité.

Effectivement, cette présence est mise en lumière auprès de différents acteurs :

-Auprès des enfants : on retrouve l'importance d'une présence attentionnée, à hauteur des enfants, avec des sourires, des regards adressés aux enfants.

-Auprès des parents : on perçoit une présence d'écoute et de soutien.

-Auprès des professionnels de la petite enfance : on identifie une présence qui accompagne les professionnelles dans leur professionnalisation, incarnant un modèle (parmi tant d'autres).

L'analyse des entretiens menés avec les parents met en évidence la présence accueillante des EJE pour l'éducation inclusive des enfants et des familles (chapitre 4).

Ainsi, les trois méthodes de recherche mobilisées (observation-projet, entretien compréhensifs auprès des parents et ateliers d'écriture et d'échange sur l'activité) convergent : *la présence des EJE est essentielle pour l'éducation inclusive des jeunes enfants et de leur famille.*

Ces différents éléments m'amènent à mettre en évidence la présence impliquée des EJE. En utilisant ici le terme de présence impliquée, je fais références aux travaux de Mireille Cifali (2018). Dans la première partie de son ouvrage, elle décrit la présence corporelle et psychique dont chaque accompagnant fait preuve. Une présence qui s'ancre dans l'ici et maintenant. Une

présence impliquée. Elle écrit (2018, p.11) : « nous sommes aussi des êtres humains et les patients, élèves, stagiaires ont besoin d'êtres humains qui les regardent, qui sont impliqués. Cela ne veut pas dire : être impliqué au point de vivre la mort, la douleur, la difficulté de l'autre. L'intelligence clinique revient à la fois à être impliqué et désimpliqué, être touché mais n'être pas envahi. »

En analysant les textes de surplomb, il s'avère que les ateliers d'écriture et d'échange semblent développer l'implication professionnelle. C'est ce que montre le texte de Catherine :

> Catherine : « Je me suis investie dans ces temps d'échange de façon inattendue. Avant le commencement des séances je n'avais pas envie d'y participer car j'avais toujours du travail à faire dans mon bureau, mais je m'étais engagée auprès de toi et de l'équipe. Mais quand les séances commençaient, j'oubliais le reste et je me concentrais ».

Cet écrit témoigne de l'engagement de Catherine avant même les ateliers mais il souligne aussi qu'en vivant les ateliers, en se concentrant, elle a pu s'y investir de manière inattendue.

Ainsi, *la présence impliquée des EJE semble être un levier de l'éducation inclusive des jeunes enfants et de leurs parents et l'implication professionnelle peut être développée par les ateliers d'écriture et d'échange sur l'activité.*

L'analyse des textes nous permet d'identifier que la coopération entre adultes, la présence accueillante et impliquée des éducatrices était favorables à l'éducation inclusive des enfants et des familles. Cette analyse permet également de mettre en évidence des freins à l'éducation inclusive.

1.2.Les freins à l'éducation inclusive dès la petite enfance :

→Une tension relative à deux logiques différentes qui compressent le temps :

Les textes mettent en évidence qu'une logique administrative et managériale entre en tension avec une logique éducative au cours de l'activité des EJE.
Ces quelques extraits illustrent comment ces tensions peuvent se manifester au cours de l'activité :

> Caroline écrit : « temps, pression, équilibre, présence. Administratif/familles » puis « pouvoir répondre aux attentes du public ainsi qu'à celles de la hiérarchie. Conflit interne face à l'urgence administrative et ma présence en salle de jeux auprès des enfants ».

> Marine, de son côté, identifie ces tensions en lien avec sa « place nouvelle de directrice adjointe » et ce que cela implique comme travail auprès de l'équipe et auprès des enfants.
>
> Annick : « comme dans beaucoup de structures ou institutions, la relation avec la hiérarchie est difficile et trop basée, à mon sens, sur le financier. Tout a un coût (je le conçois) mais nous travaillons avec des humains. Peut-on chiffrer ces apports professionnels au quotidien ? Je prends du recul aujourd'hui par rapport à cet état de fait et me concentre sur les valeurs humaines qui font mon quotidien. Là, je peux agir, plus haut, je ne peux pas ».

Silvia Valentim identifie (2020, p.23-35) également que des logiques s'opposent dans le secteur de la petite enfance depuis quelques décennies. D'après elle c'est une logique « de concurrence et de productivité » qui s'oppose à une logique éducative. Elle montre que la petite enfance n'échappe pas aux effets de la mondialisation : « Depuis au moins deux décennies, on peut clairement identifier les effets de la mondialisation dans les systèmes éducatifs, à travers notamment le développement de nombreuses convergences entre ces systèmes » (Dulude et Dupriez, 2014, p. 8).

L'analyse transversale des textes montre que le travail éducatif réalisé pour l'inclusion des enfants et des familles au sein des lieux d'accueil de la petite enfance est partagé entre différentes institutions : les lieux d'accueil de la petite enfance, les familles, les partenaires.
Comme le montre Thierry Piot (2018, p.10), pour ce travail éducatif à un niveau méso, « il s'agit au quotidien d'apprendre à vivre ensemble, à négocier, partager, décider, produire des biens matériels ou symboliques ». Il ajoute (2018, p.11) : « la responsabilité de l'éducateur se dégage comme un élément central ».
La place qu'occupent les EJE au sein de ces institutions - garantes de l'accueil et de l'accompagnement des jeunes enfants et de leurs familles, et de dynamiques institutionnelles, interinstitutionnelles et partenariales - les installent dans un « entre deux » éducatif.

> Par exemple, dans son troisième texte Marine décrit comment elle doit partir à la « reconquête de sa place » après un congés maternité. Elle écrit : « J'appréhendais cette place que j'avais réussi à poser », « comment la reprendre ? », « quel accueil me serait-il fait ? ».

Les six éducatrices occupent des postes à responsabilité (de structure ou de projets) qui les placent dans un entre-deux hiérarchique (entre l'accueil du public et d'autres tâches administratives, organisationnelles et budgétaires). On perçoit que cette place, entre logique pédagogique et logique économique, budgétaire ou administrative, est parfois difficile à tenir.
Le deuxième écrit de Caroline, intitulé « quand tout va trop vite », illustre comment ces différentes logiques la placent dans un « entre-deux » :

> Le point de départ du texte est un appel reçu par la directrice de l'espace petite enfance et famille à 8h45, avant l'atelier d'écriture qui démarre à 9h et qui nécessite une réorganisation. Caroline écrit dans un style qui apparaît direct, les mots sont comme jetés sur le papier : « timing, réorganisation, être partout à la fois, palier aux absences, résorber le retard des tâches administratives, faire avec les aléas climatiques. Ne pas pouvoir se poser pour réfléchir, faire du pointillé, travailler dans l'urgence, tensions, fatigue, toujours prioriser la priorité. Quand je suis seule pour accueillir et je prends le temps d'être avec les enfants et les familles. Etat de stress, car qui peut absorber les « impératifs » ? (…) accueil du public en étant plus tendue, moins disponible mentalement car pleins de choses à gérer. Malgré tout, je prends sur moi mais quand est-il possible de lâcher cette pression ? être partout à la fois et maintenir un bon fonctionnement, travailler à flux tendu. Certes, toujours relativiser mais émotionnellement c'est de plus en plus lourd car on tire toujours sur la corde ».

Le temps du travail éducatif : « le temps d'être avec les enfants et les familles » apparaît entrer en collision avec d'autres impératifs : « tâches administratives, palier aux absences, aléas climatiques[197], … » et place l'éducatrice, responsable de ludothèque, dans un état de « tension », « à flux tendu ».

Ainsi, l'analyse montre que *les EJE se situent dans un « entre-deux » éducatif mis à mal par la logique « de concurrence et de productivité »*.

→Le manque de temps pour échanger entre professionnels nuit à l'éducation inclusive :

Les ateliers sont identifiés comme un levier dans l'agir professionnel. La réflexion professionnelle est présentée comme une condition de l'éducation inclusive dans l'ouvrage de Maria Kron et Eric Plaisance (2012, p.87) : « La réflexion devrait permettre au groupe d'élaborer progressivement une conception partagée de l'inclusion et de s'entendre sur la façon dont chacun peut agir en fonction de cette orientation commune, dans son propre travail avec les enfants. L'enjeu est d'aller vers des pratiques de plus en plus inclusives ».

A la fin de la recherche, les éducatrices se demandent comment préserver des temps d'échanges et de réflexion collective même si la recherche s'arrête. Cette tâche s'annonce complexe :

> Caroline identifie « les freins » à l'éducation inclusive dans son texte de surplomb, elle écrit : « le besoin supplémentaire de temps d'échanges pour interagir entre professionnels ».
>
> Catherine écrit : « Quand je me suis entendue raconter certaines situations ou quand Marine, Fiona parlaient j'ai compris combien nous étions en manque « de temps de parole ». La preuve les séances étaient toujours plus longues que prévues ».

[197] Il neige ce jour-là.

> Puis : « Quand j'interpelle Caroline, Annick leur réponse est : oui il faudrait mettre en place des séances entre nous, mais pas maintenant je suis débordée ».

On repère donc à travers ces quelques extraits que les EJE identifient ce besoin de temps pour échanger. Cependant, la charge de travail est tellement importante que ces échanges sont parfois mis de côté, négligé, reportés, …

L'accélération du temps est dans la société est le premier frein mis en exergue par les textes des EJE. Comme l'écrit Patricia Champy-Remoussenard (2013, p.95) : « On peut considérer notre société comme une société du mouvement toujours plus accéléré. Nous vivons au temps de la très grande vitesse. Il est requis et valorisant d'apprendre vite, de travailler vite, d'évoluer et de s'adapter vite, etc. Les concepts de « juste à temps », de « temps réel » sont une indication de ce rapport au temps ».

Le deuxième éléments mis en évidence est le manque de temps de réflexion sur l'action. Dans le secteur de la petite enfance, le manque de reconnaissance du temps de concertation entre professionnelles au profit d'un travail auprès des enfants est mis en évidence par les dernières manifestations (2 février 2021) suite à la réforme initiée par le secrétaire d'Etat chargé de l'Enfance et des Familles, Adrien Taquet, est mis en œuvre progressivement tout au long du premier semestre 2021. Dans le projet, est prévu une demi-heure par mois d'analyse des pratiques pour les professionnels de la petite enfance. Des comparaisons avec nos voisins européens sont édifiantes : à Pistoia, en Italie, les éducatrices bénéficient de 6 heures de travail « hors enfants » pour réfléchir l'action éducative en direction des jeunes enfants. A Lausanne, les professionnels qui travaillent 40h par semaine bénéficient de 5 heures de travail personnel (au prorata du temps de travail pour les temps partiels). A Lausanne, comme à Pistoia, ces temps peuvent prendre différentes formes : supervision, réunion, écriture de projet, travail de préparation d'activité, …

→Une précarisation de la présence

Les taux d'occupations en EAJE, le manque de personnel, … semblent précariser la présence des éducatrices.

> Dans son texte de surplomb, Caroline écrit : « de plus en plus de public pour le même nombre de professionnels » « des choses à faire en plus sans temps supplémentaire ».

Caroline met donc en évidence : une charge de travail qui augmente, un taux d'occupation de plus en plus élevé et un taux d'encadrement qui diminue (autant de professionnels pour plus d'enfants). A nouveau, les travaux de Silvia Valentim (2016) mettent en évidence ces éléments.

Dans un article récent, elle écrit (2020, p.35) : « Les nouvelles formes de tarification dans les structures en France amènent les acteurs du secteur à mettre en place des pratiques de remplissage des services afin de garantir la pérennité financière des structures ».

La réforme d'Adrien Taquet prévoit de réduire le taux d'encadrement des professionnels et ainsi passer à un professionnel pour six enfants au lieu de cinq enfants qui ne marchent pas. A ce sujet, Arnaud Deroo a écrit une chronique sur le site des professionnels de la petite enfance qui s'intitule « j'ai peur »[198].

Ces différents éléments questionnent car nous avons mis en évidence au cours de cette recherche qu'une présence impliquée, accueillante, disponible, à hauteur d'enfants, … était nécessaire à l'éducation inclusive des jeunes enfants. Les éducatrices sont face à une injonction à inclure tout en constatant la précarisation des moyens pour y parvenir.

L'analyse des textes met en évidence la tension entre logique « de concurrence et de productivité » et logique éducative, le manque de temps de travail réflexif, la précarisation de la présence professionnelle sont des freins à l'éducation inclusive dès la petite enfance. Cette analyse met également en évidence que les effets des ateliers d'écriture et d'échange sur l'activité : ils favorisent le travail réflexif et permettent une meilleure reconnaissance du travail réalisé.

2. Les effets des ateliers d'écriture et d'échange sur l'activité : un travail réflexif développé et une meilleure reconnaissance du travail réalisé.

Patricia Champy Remoussenard (2006, 2021) a mis en évidence que l'écriture sur l'activité peut être bénéfique dans les dispositifs de formation professionnelle. Ainsi, elle met en exergue que cette méthode de recherche a un ensemble d'effets. J'ai pu en identifier deux : le développement de la réflexivité et une meilleure reconnaissance du travail.

2.1.Un travail réflexif, favorisé par les ateliers

Tous les textes de surplomb identifient le travail réflexif favorisé par les ateliers d'écriture et d'échanges sur l'activité. C'est une donnée majeure de l'étude des textes de surplomb.

[198] Deroo Arnaud. J'ai peur. In : *les professionnels de la petite enfance*. 4 juillet 2021. Disponible sur : < https://lesprosdelapetiteenfance.fr/vie-professionnelle/paroles-de-pro/chroniques/les-chroniques-darnaud-deroo/jai-peur-par-arnaud-deroo > (consulté le 07/07/21).

Marine réalise qu'elle se questionne au cours de son activité professionnelle et identifie l'importance de prendre du recul vis-à-vis de certaines situations de travail : « En relisant les textes, j'ai pu me rendre compte que c'est dans mon travail que je me pose beaucoup de questions, dans les situations du quotidien ». Puis : « J'ai pu découvrir que dans mon quotidien, finalement, toutes les situations sont sujet à être revues. C'est très intéressant, lorsque l'on prend du recul à travers les ateliers d'écriture, de se pencher sur ces instants, mettre le doigt sur quelque chose qui nous est important de revoir ».

Mylène repère que la réflexivité est importante dans ses textes, comme dans son fonctionnement : « je parle plusieurs fois d'échanges liés à la pratique, que les échanges soient avec les collègues ou avec le public accueilli. Pour moi, les temps de réflexion sont importants et primordiaux dans mon fonctionnement ».

Catherine identifie un manque de contrôle de sa parole ou de ses écrits et confie la remise en question qui l'a traversée durant l'année de la recherche : « Quand je lis ce que j'ai écrit lors des séances (…) je fais le lien avec l'oral, parfois lorsqu'on vit des situations notre parole est aussi peu contrôlée que le crayon ». Puis : « 2018/2019 a été pour moi une année de remise en question de mon travail, de ma valeur professionnelle et la conciliation vie familiale et vie professionnelle n'est pas toujours simple ».

Annick évoque sa prise de recul concernant la logique administrative et éducative.

Fiona identifie qu'elle a des difficultés à parler de ses difficultés : « à la fin du dernier atelier, je me suis beaucoup remise en question : à la fois sur ma pratique et sur ma présence au quotidien du multi accueil. C'est lors de ces temps d'échange que j'ai pris conscience de la difficulté du métier d'EJE (…) c'est réellement ces ateliers qui m'ont fait ce déclic. »
« En relisant mes textes, j'ai pu voir que je ne parlais jamais de mes difficultés ; je relatais uniquement les « bons » moments passés au multi accueil. C'est uniquement lors du dernier atelier que j'ai pu m'ouvrir sur les difficultés que je pouvais rencontrer au travail (en parlant du manque de personnel, du stress que cela engendre au quotidien, à l'impression de mettre les enfants au second plan). Je ne sais pas pourquoi je n'ai pas réussi à parler de mes difficultés avant, peut-être, inconsciemment la peur du « jugement » de la part des autres professionnelles ou peut-être que je ne voulais montrer que les « bons » moments. C'est vrai que j'ai du mal à parler de mes ressentis négatifs et je pense que ce serait bien que j'y travaille ; apprendre à plus s'ouvrir aux autres- à faire confiance aux autres et se faire confiance à soi-même ».

Caroline réalise que les ateliers lui ont permis une « prise de recul ». Elle écrit : « J'ai pris conscience d'être exigeante avec moi-même. Je me suis accordée le fait de ne pouvoir tout faire et de laisser du temps au temps ».

Une forme de réflexivité est identifiée dans les textes des EJE : le raisonnement interculturel. Le travail des « chocs culturels » (Margalit Cohen Emerique, 2015) ou raisonnement interculturel (Zay, 2012, p.114) faciliterait l'éducation inclusive. D'après les auteurs, quand un professionnel éprouve de la surprise, de l'étonnement, de la sidération c'est qu'il y a un « choc culturel » qui est vécu.

De nombreux textes d'EJE ont mis en évidence des surprises, de l'étonnement voire de la sidération face aux situations rencontrées au cours de leur activité. Les échanges qui ont suivi la lecture des textes semblent permettre aux EJE de réfléchir à partir de leurs étonnements professionnels.

Par exemple, le texte 4 de Marine décrit une situation qui la surprend.

> L'écrit met en évidence un changement de comportement d'une enfant, Myriam : elle réclame une tétine alors qu'elle ne le faisait pas auparavant. Marine est « convaincue qu'il se passe quelque chose en ce moment. Elle questionne la maman en « tournant autour du pot », « tranquillement », puis pose la question de la tétine. La maman dit qu'elle n'a pas de tétine, puis, face à l'insistance de Marine dit : « je lui donne mon sein en guise de tétine pour la calmer ». Marine écrit : « je me suis sentie désappointée ».

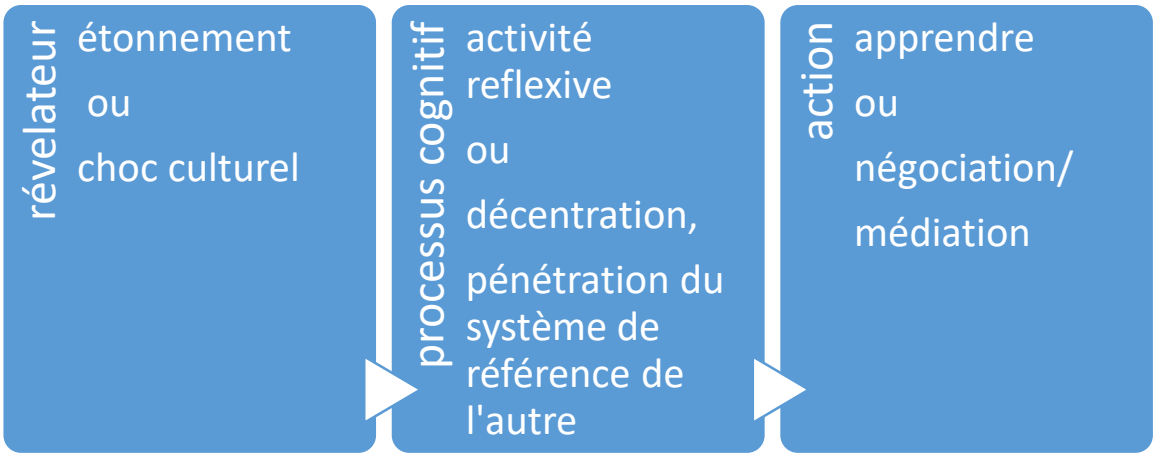
Lors des échanges qui suivent la lecture du texte. Marine pointe l'étonnement qu'elle a ressenti au moment où la maman lui répond :

> Elle dit : « je ne m'attendais pas à cette réponse, on n'a pas la même culture ». Elle ajoute : « je me suis dit « ah ouais. Ça se fait en fait » ». Marine pointe l'âge de Myriam, dix-huit mois, et le fait que rien n'avait été dit par la maman auparavant. Un questionnaire sur les habitudes de vie avait été donné et rien ne figurait concernant cette pratique. Ce questionnaire a pour objectif de connaître les habitudes de vie de l'enfant et par la suite, l'accueillir dans une continuité avec ce qu'il vit à la maison.
>
> La communication avec l'équipe est difficile, la maman est décrite comme « fuyante ». Marine déclare : « suite à un échange avec la directrice EJE, la maman a fini par dire sur un ton agacé : « mais si, dans notre culture ça se fait comme ça, on a le droit de donner le sein, pour rassurer l'enfant » et la maman est partie comme ça et depuis, le sujet n'a jamais été abordé. La maman a été « assez fuyante ». Marine écrit : « Là, elle partage plus rien ».
>
> Auprès de Myriam, un rituel de câlin a été instauré pour la rassurer. « Ça se passe beaucoup mieux » déclare Marine. Malgré le choc culturel vécu et la difficulté de communication avec la maman, un « accommodement raisonnable » est pensé pour l'enfant.
>
> Les échanges pointent que la maman propose à Myriam une tétée de confort qui répond aux besoins d'attachement de l'enfant.

Le texte et les échanges montrent comment l'étonnement mobilise Marine. Joris Thievenaz (2017) met en évidence l'étonnement dans les apprentissages professionnels. Il distingue la surprise (réaction passive) de l'étonnement qui suppose une activité du sujet. Ici, Marine a une attitude active : elle questionne la maman, elle questionne la directrice,… Joris Thievenaz (2014, p 81-96) appréhende l'étonnement comme une composante de l'activité humaine qui dépasse la surprise, il se prolonge par une activité réflexive. Partir de l'étonnement pour mener

une activité réflexive est un processus cognitif complexe qui nécessite un certain engagement professionnel. Au final, l'étonnement aboutit à des apprentissages : la découverte d'une manière de rassurer l'enfant : une tétée de confort qui répond aux besoins d'attachement de l'enfant.

Ainsi, à partir d'un révélateur- l'étonnement- Marine met en place un processus cognitif – elle questionne- et aboutit à un apprentissage- elle découvre une nouvelle manière de réconforter un jeune enfant, la tétée de confort. Il me semble que l'étonnement (Thievenaz, 2014) et le raisonnement interculturel (Cohen Emerique, 1989, 2011) ont des similarités. Je vous propose un schéma qui met en évidence les points communs entre les deux concepts :



Ainsi, l'analyse des textes met en évidence que les ateliers d'écriture et d'échange sur l'activité ont permis de développer la réflexivité des EJE : l'étonnement (Thievenaz, 2014) et le raisonnement interculturel (Cohen Emerique, 1989, 2011) sont particulièrement mis en évidence. Magdalena Kohout-Diaz affirme (2018, p.91) que l'éducation inclusive est une invitation à la formation de praticiens réflexifs, véritables interprètes de la diversité. Les ateliers d'écriture et d'échange sur l'activité pourrait constituer une piste intéressante à exploiter dans la formation des EJE à l'éducation inclusive.

L'analyse des textes permet également d'identifier que les ateliers permettent une meilleure reconnaissance du travail réalisé.

2.2.Des ateliers qui permettent une meilleure reconnaissance du travail réalisé

Dans le premier chapitre, j'ai montré que le travail des professionnels de la petite enfance souffrait d'un manque de reconnaissance, plus particulièrement concernant l'éducation inclusive des jeunes enfants : l'exclusion des jeunes enfants prend des formes visibles et invisibles, les professionnels de l'enfance, comme beaucoup de métiers féminisés, souffrent de non reconnaissance du travail, la réflexivité nécessaire à l'éducation inclusive n'est pas visible, le *care* et l'éducation des jeunes enfants constituent un travail invisible,…

Dans les textes de surplomb, les éducatrices mettent en évidence un sentiment de reconnaissance de leur travail, éprouvé à la fin des ateliers d'écriture et d'échange sur l'activité. Les exemples ci-dessous illustrent comment les ateliers ont pu contribuer à la reconnaissance du travail visible ou invisible :

> Annick met en évidence que les ateliers l'ont confortée dans son travail de conseil auprès des parents et des assistants maternels : « je sais que mon travail auprès des parents et des assistants maternels est reconnu. Que tous apprécient mes conseils professionnels ».
>
> Caroline identifie : « un sentiment d'apaisement et des missions atteintes face aux retours des collègues » et « les choses non visibles mises en place au départ émergent maintenant et la satisfaction du public est réelle, visible ». A travers ces propos, on comprend que, dans un premier temps, les retours des autres éducatrices lui ont permis d'être apaisée et de réaliser que ses missions étaient atteintes. Puis, dans un second temps, Caroline a perçu « les choses non visibles » dans sa pratique ainsi que « la satisfaction du public ».
>
> Catherine : « Comme je l'ai dit lors d'une séance je ne voyais plus mon rôle EJE dans ma fonction actuelle, mais je commence à l'apercevoir. Je pense que mon expérience comme EJE est aussi un atout dans le poste que j'occupe ». Les ateliers ont donc permis à Catherine de rendre visible son « rôle d'EJE dans sa fonction actuelle » et de percevoir ce rôle comme un atout.

Il est intéressant de noter que ce sont les trois éducatrices qui ont des postes à responsabilités qui mettent en évidence la reconnaissance éprouvée suite aux ateliers. Il me semble que c'est à mettre en parallèle avec l'évolution de la profession ces vingt dernières années : les EJE accèdent à des postes de direction et le secteur de la petite enfance est traversé par des tensions entre logique « de concurrence et de productivité » et logique éducative (Valentim, 2020). Les EJE qui ont des postes à responsabilités se situent à une position d'entre-deux - entre les financeurs et décideurs qui sont orientés par une logique managériale, d'évaluation, de concurrence ou de productivité et les équipes des lieux d'accueil de la petite enfance qui sont guidées par la logique éducative.

D'après les écrits de surplomb, les ateliers ont suscité des sentiments de reconnaissance du travail visible et non visible.

La reconnaissance basée sur le travail constitue un paradoxe ou encore une zone conflictuelle (Voswinkel, Gernet, Renault, 2007). Elle résulte de l'évaluation par autrui et de l'autoévaluation (Adam Smith, 1995). Voswinkel, Gernet et Renault (2007) identifient deux modalités de reconnaissance :

- Une première modalité de reconnaissance repose sur l'appartenance : appartenance à un même groupe, à une communauté de valeur.
- Une seconde modalité de reconnaissance se caractérise par le fait qu'elle exprime la différence. C'est la reconnaissance portant sur la *singularité*, les *grandes* réussites, les succès impressionnants, l'intelligence et l'originalité, elle est proche de l'admiration.

L'étude des textes montre que les ateliers favorisent la reconnaissance du travail des participants. De plus, cette analyse montre que les ateliers permettent de mieux connaitre le travail de l'autre.

2.3.Dire et écouter lors des ateliers d'écriture et d'échange sur l'activité, une façon de découvrir le travail de l'autre et de redécouvrir son activité

Lors des ateliers, c'est une co-analyse du travail qui est réalisée à partir d'une verbalisation. C'est par ce moyen que l'acteur « voit sa propre activité avec les yeux de l'activité des autres » (Clot, 2000, p.136). Patricia Champy-Remoussenard (2006) identifie que les ateliers répondent à un besoin social de mettre en mots le travail, de dire son activité. D'après elle, le dialogue avec des professionnels issus d'autres secteurs d'activité permet un processus de décentration. Ici, le dialogue entre professionnels d'un même secteur semble permettre la décentration. Les exemples ci-dessous, issus des textes de surplomb, montrent que dire et écouter le travail permet de redécouvrir son activité et de découvrir le travail de l'autre.

> Catherine : « les séances que nous avons faites avec toi, m'ont permis de comprendre qu'il est important dans notre travail d'avoir des temps pour dire ce que nous vivons dans notre travail et surtout de le faire sur un temps formel. Souvent, c'est dans la salle de jeux, sur le temps de la pause-café que l'on discute de certaines situations mais c'est très superficiel. Quand je me suis entendue raconter certaines situations ou quand Marine, Fiona parlaient j'ai compris combien nous étions en manque « de temps de parole ». La preuve les séances étaient toujours plus longues que prévues ».

> Fiona : « personnellement ça m'a fait du bien de parler de mon ressenti, de mon expérience mais j'ai aussi beaucoup apprécier entendre, écouter les témoignages des autres professionnelles. J'ai trouvé cela enrichissant et aidant pour ma pratique professionnelle ».
>
> Mylène : « les échanges avec les collègues enrichissent un point de vue que l'on peut avoir. Cela nous permet de voir la situation d'un autre angle, qu'on aurait peut-être pas imaginé. Je connais mieux maintenant le quotidien de mes collègues, qui est parfois, très différent du mien. Mais aussi leurs ressentis, ce qui a amené parfois à des sentiments d'empathie. Ces temps sont vraiment riches pour une équipe ».
>
> Marine : « Les ateliers d'écritures ont été très inspirant pour ma part, quant à mon travail au sein de la structure. Très enrichissant d'écouter les autres professionnelles, de partager un moment avec elles car, finalement, au quotidien, nous ne faisons que nous croiser. Je me suis rendue compte que chaque structure avait ses particularités dans l'accueil des familles. Pour autant, nos missions se ressemblent ».
>
> Caroline : « Le fait d'évoquer entre nous nos problématiques, nos situations permet de mieux comprendre ce qu'a vécu la personne. Ouvrir le dialogue donne des pistes de travail et permet d'avoir un regard bienveillant sur notre pratique ».

A travers ses exemples, on identifie que les éducatrices redécouvrent leur activité « sous un autre angle », avec « des pistes de travail » … Cela montre encore une fois l'importance de la réflexivité suscitée par ces ateliers : ils favorisent une redécouverte de sa propre activité et l'identification de nouvelles perspectives de travail.

D'autres part, les éducatrices ont pu découvrir le travail de leurs collègues, « écouter les autres professionnelles » pour « mieux comprendre ce qu'a vécu la personne », mieux connaitre « le quotidien de (ses) collègues », …

Patricia Champy-Remoussenard (2006) met en évidence que les ateliers permettent la découverte progressive du travail de l'autre.

L'analyse des textes montre qu'il est possible d'écrire les pratiques et il semble que cela peut rendre la pratique plus efficace. Les ateliers d'écriture et d'échange sur l'activité ont différents effets : ils favorisent le travail réflexif, ils permettent une reconnaissance du travail réel, ils révèlent le travail de l'autre tout en suscitant un regard différent sur sa propre activité. En d'autres termes, on peut dire que la recherche collaborative, mobilisant les ateliers d'écriture et d'échanges sur l'activité, a participé au développement professionnel des EJE. D'après Philippe Tremblay (2020, p. 99) « l'accompagnement par un chercheur dans le cadre d'une recherche collaborative » est une des formes du développement professionnel et cela constitue un des

éléments clé de l'inclusion ». Il est donc possible que la recherche ait contribué à l'éducation inclusive des enfants au sein du RPE, de la crèche et la ludothèque.
L'analyse permet également d'identifier des éléments clefs de l'activité des EJE : l'importance des détails, le travail émotionnel et le tâtonnement.

3. Ce que révèlent les ateliers : l'importance des détails, du travail émotionnel et du tâtonnement dans l'activité des EJE.

3.1.Les ateliers pour faire émerger des détails particulièrement significatifs

Par leur compétence d'observation fine, développée au cours de la formation, les EJE situe « le souci du détail » au cœur de leur activité. Je me suis appuyée sur l'ouvrage collectif de Sylvie Rayna et Pascale Garnier (2017) concernant la photographie pour éclairer la manière dont les détails ont émergé dans les textes des éducatrices. J'ai pu montrer que les photographies et la pratique photographique permettent d'« apprendre à observer différemment, en conférant de l'importance aux détails, en rendant l'invisible visible » (Andrys et Rharbi, 2021).
Barthes (1980) pense le détail à travers le *punctum*. Le punctum d'une photo est un détail, un objet partiel qui lance le désir au-delà de ce que l'image donne à voir, il spécifie la photographie et sa réception. Il permet de comprendre l'émotion qu'une photographie peut susciter. Les textes des éducatrices mettent en valeur les détails. Ces détails ont une valeur bien plus grande que ce que l'on peut penser au départ.
Dans son texte de surplomb, Marine écrit :

> « Ce qui m'a plu c'est de faire émerger le côté positif des choses. Je me suis aperçue qu'il n'y a pas que des problèmes, pas que des interrogations mais aussi des petites choses qui nous paraissent parfois sans importance et qui enrichissent nos journées. Même si mes textes tournent beaucoup autour de questionnements, en écoutant les autres professionnelles lors des ateliers, l'aspect positif de petits moments est apparu. Et je me suis rendue compte qu'il est important aussi de les pointer, d'en prendre conscience ».

A travers cet extrait on perçoit que « les petites choses qui nous paraissent parfois sans importance » ont une valeur, elles « enrichissent nos journées ». Il est important de « les pointer, d'en prendre conscience ».
Les textes de Fiona font apparaître son « souci du détail ». Elle met en valeurs de nombreux détails à travers ses textes, j'ai identifié que cela faisait partie de son style (chapitre 5.III.6). Par exemple, elle conclut son texte 3 de la manière suivante : « Avec un petit détail, une observation, un grand projet peut naître ». Cette phrase reprend l'idée du punctum, dans le sens où un détail – une observation- peut amener à un désir qui le dépasse - par exemple la naissance

d'un projet. Marta Caraion (2014) amène l'idée que lorsqu'un détail devient trace d'une réalité à restituer, d'une signification à construire, il est alors indice. D'après elle, le savoir émerge d'une observation intelligente du particulier (et même de l'accidentel ou de l'anormal). Les détails pourraient donc être des « révélateurs » - au même titre que le choc culturel ou l'étonnement (Chapitre V. IV. 2)- déclenchant l'enquête et débouchant sur une vérité cachée.
C'est un peu ce que fait Marine quand elle questionne la maman de Myriam et la directrice quand elle remarque un détail : « Myriam réclame une tétine alors qu'elle ne le faisait pas auparavant » et aboutit à une vérité cachée par la maman au départ.

Il me semble que la méthode de recherche mobilisée- les ateliers d'écriture et d'échange sur l'activité- invite les éducatrices à s'attarder sur des détails particulièrement significatifs de l'activité toute entière. Dans sa thèse, Sylvain Starck (2009) se demande si cette méthode de recherche ne s'apparente pas à une observation d'indices dans l'environnement spatial, temporel, social et institutionnel (Guigue, 2003). D'après lui, les ateliers d'écriture et d'échange sur l'activité seraient comme une « cueillette d'indices » qui met en lumière une partie du travail réel. L'écriture vive permet de faire surgir des détails du vécu qui se trouvent le plus souvent spontanément oubliés, tus, et par conséquent sous-estimées (Champy-Remoussenard, 2009).

En conclusion, on peut donc dire que les EJE ont développé le souci du détail par leur compétence d'observation. Les ateliers d'écriture et d'échange sur l'activité révèlent ces détails qui, lorsqu'ils s'ensuivent d'un travail réflexif, peuvent aboutir à une vérité cachée.
Attachons-nous maintenant à une autre dimension révélée par l'analyse des textes : les émotions présentes au sein de l'activité des EJE.

3.2.Les émotions révélées par les ateliers, au cœur de l'activité des EJE

La présence des émotions dans le travail éducatif est mise en évidence depuis longtemps, ce texte de Janusz Korczak (1990) en est une illustration :
« *Vous dites :*
- *C'est épuisant de s'occuper des enfants.*
Vous avez raison.
Vous ajoutez :
- *Parce que nous devons nous mettre à leur niveau. Nous baisser, nous pencher, nous courber, nous rapetisser.*

Là, vous vous trompez. Ce n'est pas tant cela qui fatigue le plus, que le fait d'être obligé de nous élever jusqu'à la hauteur de leurs sentiments.
De nous élever, nous étirer, nous mettre sur la pointe des pieds, nous tendre.
Pour ne pas les blesser.»[199]

Mylène met en évidence dans son écrit de surplomb que les ateliers l'ont amenée à mieux connaitre les ressentis de ses collègues et que cela a « amené parfois des sentiments d'empathie ».

Les textes 3 et 5 d'Annick sont particulièrement révélateurs de la présence des émotions au travail. Le texte 3 décrit les émotions suscitées par le départ à la retraite de plusieurs assistantes maternelles qui fréquentent le RPE, le texte 5 relate la manière dont elle a accueilli les propos d'une maman, victime de violences conjugales. Dans son texte de surplomb, Annick identifie la présence des émotions à travers l'ensemble de ses textes et la manière dont elle effectue un travail émotionnel au quotidien.

> Elle écrit : « mes écrits sont remplis d'émotion. Ma façon de travailler, mes attitudes professionnelles sont basées, il me semble sur des émotions, des sentiments sans que cela ne perturbe ma conscience professionnelle. Je pense que je réussis à être fortement empathique, à ressentir les états d'âme et émotions de l'autre pour adapter ma stature professionnelle. Et ce, je pense, de plus en plus. »

Caroline identifie aussi que les émotions et l'accumulation de ces émotions est récurrent dans son texte de surplomb. Elle écrit la nécessité du travail émotionnel à réaliser lors de l'accompagnement des enfants et des familles : « prendre sur moi pour ne pas montrer les dysfonctionnements organisationnels au public ».

Dans son texte de surplomb, Fiona écrit : « personnellement, ça m'a fait du bien de parler de mon ressenti » puis « c'est vrai que j'ai du mal à parler de mes ressentis négatifs et je pense que ce serait intéressant que j'y travaille ».

Marine n'identifie pas la présence des émotions dans son travail dans son texte de surplomb, on peut pourtant percevoir dans ses textes que des émotions sont présentes du fait des décalages entre son « travail idéal » et son « travail réel » : elle se questionne (texte 1), elle

---

[199] Janusz KORCZAK, prologue de *Quand je redeviendrai petit.* Traduction Association Française de Janusz Korczak (AFJK), révisée en 2007. Cette citation a été publiée en 1990 et longtemps diffusée par l'Association française Janusz Korczak en hommage à la Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE) adoptée par l'ONU en 1989. L'ouvrage de Janusz Korczak dont elle est tirée, *Quand je redeviendrai petit*, a été traduit et publié en français sous le titre : *Le droit de l'enfant au respect*, coédition Laffont/Œuvres représentatives de l'Unesco, 1979. Disponible sur : < http://korczak.fr/m4textes/citations/korczak-poeme_vous-dites-enfants-fatigants.htm > (consulté le 09.02.21)

éprouve de l'appréhension (texte 2), elle éprouve des difficultés à réaliser un travail émotionnel lors d'un travail « à la chaine » (texte 3), elle se sent désappointée (texte 4).

Catherine n'identifie pas non plus la présence des émotions dans son travail alors que ses textes en contiennent : elle vit des chocs culturels (texte 1 et 5), elle est touchée lorsqu'elle reçoit des signes de reconnaissance (texte 2- elle pleure d'ailleurs durant l'atelier), elle vit difficilement les contraintes temporelles (texte 3), elle semble éprouver de la fierté (texte 4) en étant reconnue au sein d'une réunion partenariale.

Ces éléments m'amènent à identifier différents éléments : les émotions sont présentes dans l'activité des EJE, la présence des émotions est invisible aux yeux d'une personne extérieure (elle constitue un travail caché) mais aussi, parfois, par l'EJE elle-même. Mireille Cifali (2018) met en évidence que, notre rapport à l'autre, y compris professionnel, est rempli de sentiments. Les écrits des éducatrices témoignent de la présence des émotions dans leur activité et du travail à réaliser pour « être empathique », « ressentir les émotions de l'autre » tout en adaptant sa « stature professionnelle » comme l'écrit Annick.

Je me suis appuyé sur les articles d'Angelo Soares (2003) et de Maël Virat et Catherine Lenzi (2018) pour mieux comprendre la présence des émotions dans le travail des EJE. D'après les auteurs, Hochschild (1979) définit la maîtrise des émotions - il s'agit de ressentir et d'afficher les états affectifs attendus par l'organisation dans le cadre d'une activité rémunérée - comme étant le « travail émotionnel », c'est-à-dire la compréhension, l'évaluation et la gestion de ses propres émotions, ainsi que des émotions d'autrui (Hochschild, 1983 et 1993). Le « travail émotionnel » possède trois caractéristiques principales :

1. Il demande un contact face à face ou, au moins, un échange verbal avec le public.
2. L'attitude et l'expression du travailleur produisent un état émotionnel (par exemple, la confiance, la sécurité, la peur, etc.) chez la personne qui est en face.
3. La dimension émotionnelle faisant partie de la tâche, les employeurs peuvent exercer un contrôle sur les activités émotionnelles des employés, à travers, par exemple, la formation et la supervision.

Le travail émotionnel des EJE est révélé par l'analyse des textes rédigés lors des ateliers, il semble au cœur de l'activité des EJE. Anne Lise Ulmann (2012) a montré que le travail émotionnel des professionnels de la petite enfance faisait partie de leur quotidien et qu'il est éprouvant. Le texte 5 rédigé par Annick lorsqu'elle recueille les confidences de la maman victime de violences conjugales en est une illustration. Maël Virat et Catherine Lenzi (2018) soulignent que « la capacité de régulation individuelle des travailleurs sociaux leur permettait

de faire face aux situations les plus stressantes et d'établir un climat favorable à la coopération avec les usagers ou avec les autres professionnels (Collins, 2007 ; Morrison, 2007) ».

Quand Caroline écrit : « prendre sur soi pour ne pas montrer les dysfonctionnements organisationnels au public », il s'agit d'un travail émotionnel important et invisible par le public. D'après Hochschild (1983), cela exige une coordination de soi et de ses propres émotions pour que le travail semble s'accomplir sans effort.

On peut distinguer qualitativement deux types de travail émotionnel : le jeu superficiel (*surface acting*), où l'on feint des émotions qui ne sont pas réellement ressenties ; et le jeu en profondeur (*deep acting*), où les individus cherchent à ressentir l'émotion exprimée.

Si l'on reprend les extraits de textes ci-dessus, les deux types de jeux semblent présents au cours de l'activité des EJE et cela peut avoir des conséquences sur la santé mentale.

Le jeu superficiel peut provoquer une dissonance émotionnelle ou l'expérience d'un manque d'authenticité des émotions révélées au travail peuvent être une source de stress (Adelmann, 1995 et Erickson et Wharton, 1997). Maël Virat et Catherine Lenzi (2018) montrent que la relation des travailleurs sociaux établie avec le public dépend de l'authenticité avec laquelle les professionnels s'y engagent (Munson, Smalling, Spencer *et al*., 2010 ; Spencer, 2006). Par conséquent, feindre ou masquer ses émotions pose immédiatement une difficulté : ce mécanisme met les individus en position d'inauthenticité (Gross et John, 2003).

Le jeu en profondeur peut susciter une aliénation émotionnelle (sorte de fusion identitaire) où il est difficile de s'identifier à son travail sans voir son identité fusionner avec son travail (Forseth, 2003 ; Dahl-Jorgensen, 2003). Maël Virat et Catherine Lenzi (2018) montrent que le travail émotionnel en profondeur peut être un facteur de satisfaction professionnelle (Brotheridge et Grandey, 2002), notamment lorsque le professionnel adhère aux normes émotionnelles de son institution et qu'il parvient à ressentir véritablement les émotions attendues.

D'après Soares (2003), la dimension physique du travail peut aussi influencer l'accomplissement du « travail émotionnel ». Par exemple, quand Marine travaille « à la chaine » (chapitre 5, III, 5), elle a plus de difficulté à réaliser le travail émotionnel auprès des jeunes enfants qu'elle doit mettre à la sieste.

Ainsi donc le travail émotionnel des EJE, invisible, se réalise au cours de l'action auprès des jeunes enfants, des familles, des collègues et il nécessite de conditions de travail « suffisamment bonnes » pour ne pas altérer la santé mentale des EJE.

D'après l'analyse des textes, ce travail émotionnel est révélé par les ateliers d'écriture et d'échanges sur l'activité, on peut également identifier une autre caractéristique de l'activité des EJE : le tâtonnement.

3.3.Le tâtonnement, une caractéristique de l'activité des EJE pour l'éducation inclusive, une *mètis*

En procédant à l'analyse transversale des textes, je m'aperçois que le tâtonnement est présent dans de nombreux textes. Patricia Champy-Remoussenard (2006) a montré que le travail réel est difficulté, tâtonnement, échec, erreur, imperfection. Le dispositif semble donc avoir permis d'accéder au travail réel.

Le tâtonnement exercé avant l'action, pendant l'action et après l'action et caractéristique de l'activité de Mylène (chapitre 5. III. 2), nous avons pu identifier qu'il relève de son style professionnel. C'est également le cas de Caroline qui tâtonne pour gérer le temps. Le tâtonnement est perceptible dans d'autres textes rédigés par les éducatrices (texte 1 et 2 de Fiona, texte 2 et 3 de Caroline, texte 2, 3, 4 et 5 de Mylène, texte 3 et 4 de Marine, le texte 4 d'Annick, le texte 5 de Catherine). La présence de cette méthode de travail dans les textes de toutes les éducatrices semble donc témoigner du fait que le tâtonnement fait partie du genre des EJE.

Il ne s'agit pas de tâtonnement, réalisé au hasard mais d'un tâtonnement élaboré : le « tâtonnement expérimental » (Freinet, 1943). L'expérience tâtonnée permet d'émettre des propres hypothèses, de les vérifier, voire de les modifier après une première expérimentation. Dans leurs textes, les éducatrices décrivent leurs essais, leurs erreurs, leurs réussites pour permettre aux enfants et aux parents d'être inclus au sein des lieux d'accueil de la petite enfance. Le premier texte de Fiona intitulé « je ne m'attendais pas du tout à ça » illustre différents tâtonnements. Dans une situation qui présente une diversité de barrières (culturelles, langagières), des ruses pédagogiques sont utilisées par l'éducatrice et la maman pour l'inclusion de l'enfant au sein du lieu d'accueil.

> Elle écrit : « c'était au moment du goûter. J'étais à table avec Sylvie et le groupe d'enfants. Une maman somalienne devait se présenter pour une inscription et une adaptation[200] avec son bébé. J'avais su à l'avance que cette maman parlait très peu le français mais parlait très bien l'anglais. Je me disais donc que l'adaptation serait

[200] Le terme adaptation est utilisé par les professionnels de la petite enfance pour nommer les moments où la famille vient s'inscrire et commencent une période d'adaptation au sein de la structure. Ici, des temps partagés au sein de la structure sont proposés avant que les parents ne laissent leur enfant une heure, puis deux heures, puis une demi-journée,… etc. Ils adaptent les propositions en fonction de la manière dont l'enfant et les parents s'adaptent aux premières séparations et à la vie collective au sein de la crèche.

> compliquée par rapport à la barrière de la langue. (…) Je me lève de ma chaise pour accueillir la famille et je commence légèrement à stresser car j'ai quelques notions en anglais mais pas suffisamment pour faire une adaptation. Je garde le sourire tout en m'avançant vers la porte. (…) Je leur dis : « bonjour » et madame me dit en retour « bonjour ». Je demande comment s'appelle le bébé mais je ne comprends pas très bien et donc ne prononce pas correctement le prénom du bébé. Pour m'aider, la maman m'épelle en anglais le prénom ; je comprends mieux et dit alors « ah oui. Malakaï » la maman sourit et parle à son petit. (…) J'invite la maman à s'assoir (…) Je lui donne ensuite quelques jeux. Je tente d'expliquer à la maman en quoi consiste la feuille que j'ai sous la main en parlant très lentement et doucement pour qu'elle me comprenne. Elle me fait signe de la tête ce qui me montre qu'elle a compris. Je demande à cette maman à quelle heure se réveille Malakaï, et là, grosse surprise la maman me parle en français ! Je ne m'attendais pas du tout à ça. (…) à certains moments madame utilise son téléphone car dessus il y a une application pour traduire les mots. Ce qui nous a valu, à certains moments de bonnes parties de rigolade. Par exemple, elle me disait « pacifier ». Je ne comprenais pas et elle me répétait « pacifier » jusqu'à ce qu'elle me montre son téléphone. « Pacifier » signifie tétine. »

Les ruses pédagogiques utilisées par l'éducatrice et la maman lors de cette adaptation sont nombreuses :

- Utilisation de langues communes : l'anglais et le français
- Une communication verbale qui s'adapte : épeler, parler lentement, répéter
- Une attention à la communication non verbale : inviter à s'assoir, sourire, faire des signes de tête, proposer des jeux au bébé
- L'utilisation d'outils numériques : le téléphone pour traduire

Mis à part l'utilisation de l'anglais comme langue commune, on perçoit à travers le texte que ces ruses ne sont pas « prévues » à l'avance, elle se trouvent en faisant. C'est dans l'interaction entre l'éducatrice et la maman que les ruses pédagogiques s'inventent. On perçoit également les tâtonnements « je ne comprends pas très bien », « je comprends mieux », « elle me répétait », … pour arriver à une compréhension mutuelle. Grace à ces ruses et aux tâtonnements réalisés par l'éducatrice et la maman ,la situation évolue : le stress de départ laisse place à des « parties de rigolades ». On peut parler d'acte réussi (Freinet).

Ces tâtonnements rappellent le concept de *mètis* développé par Marcel Detienne et Jean Pierre Vernant (1974, cités par Janner-Raimondi, 2017, p.135) pour comprendre une forme d'intelligence spécifique, faite de ruses, de stratagèmes et de feintes pour se débrouiller d'une situation pratique complexe. D'après Martine Janner-Raimondi (2016, p. 117), « Ces ruses éducatives ne sont pas rares : elles seraient plutôt banales, elles attestent d'un professionnalisme au quotidien. ». Ici, nous pointons que les parents également usent de ces *mètis* dans le travail éducatif effectué au quotidien avec leur enfant.

Nicole Mencacci (2014) s'intéresse également à la « pensée *Mètis* » ou « pensée rusée » et à l'intelligence du *Kaïros* », l'occasion saisie pour agir en situation, elle met en évidence les « ingéniosités éducatives, ces savoirs du cœur du métier, très peu dissociables du faire ».

Dans une contribution rédigée par la Fédération Nationale de Educateurs de Jeunes Enfants (FNEJE)[201], le tâtonnement entre professionnels et parents est mis en évidence : « parents et professionnels tâtonnent ensemble dans cet accompagnement et ont un vrai respect pour l'enfant. » (p.3). La FNEJE met également en évidence l'importance de tâtonner avec l'enfant : « Etre témoin de ses étonnements, de ses tâtonnements et tâtonner nous aussi avec lui pour apprendre de lui et tisser un langage autour de ses émotions ».

Le tâtonnement est donc affiché par la FNEJE comme une méthode d'accompagnement commune aux adultes qui accompagnent l'enfant : parents et professionnels tâtonnent pour accompagner les enfants- être témoin des tâtonnements de l'enfant et tâtonner avec l'enfant faciliterait les apprentissages à tâtons de l'enfant et enrichirait les adultes.

Conclusion partielle

Les ateliers d'écriture e d'échange ont permis de mettre en évidence le genre des EJE. Il en résulte que l'éducation inclusive est au cœur de leur activité. Des freins et des leviers ont pu être identifiés.

La coopération entre adultes et la présence accueillante et impliquée des EJE apparaissent comme des leviers de l'éducation inclusive. A l'inverse, logique administrative et managériale entrent en tension avec une logique éducative au cours de l'activité des EJE. Cette tension a différents effets : elle induit un manque de temps pour penser le travail éducatif, ce qui nuit à l'éducation inclusive et elle précarise la présence des EJE auprès des jeunes enfants et des familles.

Les ateliers d'écriture et d'échange se sont alors révélés comme des « parenthèses » dans l'activité des EJE pour réfléchir, reconnaître le travail réaliser, dire et écouter, découvrir ou redécouvrir son activité tout en découvrant le travail de l'autre.

[201] Cette contribution fait suite au texte-cadre national pour l'accueil du jeune enfant qui était l'une des propositions-phares du rapport Giampino sur le développement du jeune enfant, les modes d'accueil et la formation des professionnels, reprise par Laurence Rossignol, Ministre des Familles, de l'Enfance et des Droits des Femmes, dans son plan d'action pour la petite enfance. Présenté lors de la première journée nationale des professionnels de la petite enfance, le 31 janvier 2017. Elle est disponible sur : https://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/contributions-fneje.pdf (consulté le 09.02.21)

Ils ont pu faire émerger des détails particulièrement significatifs de l'activité des EJE tout en révélant la place importante des émotions pour le travail éducatif auprès des jeunes enfants. Le tâtonnement apparaît être une *mètis* professionnelle des EJE pour ajuster l'action éducative en direction des jeunes enfants ainsi que l'accompagnement des familles.

Conclusion du chapitre 5

Les ateliers d'écriture et d'échange ont été une source d'informations riches pour accéder au réel de l'activité.
Nous avons pu mettre en lumière des styles d'EJE diversifiés qui révèlent des aspects intéressants du travail caché : le tâtonnement, le sens donné au travail, la présence impliquée des adultes, une place modèlisante, le rapport au temps qui apparaît de plus en plus contraint, les chocs culturels au cœur de l'activité, la quête de reconnaissance, la confrontation entre « travail idéal » et travail « réel », l'importance des détails et de l'humour comme ressorts de créativité, le tiraillement entre travail éducatif et travail administratif et managérial qui peut conduire à des impasses.

En analysant les données, j'ai pu identifier des leviers à l'éducation inclusive dès la petite enfance : la coopération entre adultes pour trouver des accommodements raisonnables et une présence accueillante et impliquée des EJE. Des freins à l'éducation inclusive ont également pu être mis en évidence : la tension entre logique « de concurrence et de productivité » et logique éducative, le manque de temps de travail réflexif pour les EJE, la précarisation de la présence professionnelle.
Nous avons pu également mesurer un effet des ateliers d'écriture et d'échange sur l'activité : ils favorisent le travail réflexif et permettent une meilleure reconnaissance du travail réalisé : l'étonnement et le raisonnement interculturel semblent favoriser les apprentissages et/ou les négociations à mettre en œuvre pour l'éducation inclusive.

A cela s'ajoute que les données mettent en évidence des caractéristiques de la *mètis* des EJE pour l'éducation inclusive des jeunes enfants : le souci du détail au cœur du travail d'observation, le travail émotionnel réalisé au cour de l'activité et le tâtonnement pour trouver des ruses pédagogiques.

Conclusion générale

Conclure un travail de recherche collaboratif qui a duré cinq ans s'avère être un véritable défi. Je vais tenter ici de le relever pour mettre en valeur les éléments essentiels de mon travail.

A partir de la question de recherche suivante : En quoi les lieux d'accueil de la petite enfance sont-ils des environnements physiques et humains qui concourent à l'éducation inclusive ? J'ai mené une recherche compréhensive et collaborative avec des EJE. Cette recherche a mobilisé trois méthodes d'investigation pour prendre en considération les différents acteurs de l'éducation inclusive : l'observation-projet des jeunes enfants, les entretiens compréhensifs avec les parents et des ateliers d'écriture et d'échanges sur l'activité entre EJE.

Le matériel analysé est riche : trois cent quatre-vingt observations ont été effectuées, trente entretiens ont été réalisés et quarante et un texte ont pu être réalisés et enrichis par des extraits d'échanges de manière non systématique. Il reste un matériel verbal à exploiter.

L'analyse des résultats permet d'identifier que, pour l'éducation inclusive, la reconnaissance de l'autre au sein de l'espace social - dans ce qu'il est, ses besoins, ses compétences, ses goûts- est essentielle dès la petite enfance. Comme Charles Gardou (1991, 2012) a pu le montrer dans ses travaux, cette reconnaissance passe par une attention portée aux visages, par le regard. Le travail de Laurence Thouroude (2016) dans le domaine scolaire se trouve également confirmé dans le secteur de la petite enfance : les négligences, indifférences, dévalorisations, et non prise en compte des besoins éducatifs de la part des adultes aboutissent à des comportements d'exclusion de la part des jeunes enfants : errance, repli, isolement. La présence des adultes (parents et professionnels), dans une juste proximité avec les jeunes enfants, apparaît essentielle pour que l'éducation inclusive soit à l'œuvre dès la petite enfance. Les trois méthodes de recherche mobilisées (observation-projet, entretien compréhensifs auprès des parents et ateliers d'écriture et d'échange sur l'activité) convergent : la présence des EJE est essentielle pour l'éducation inclusive des jeunes enfants et de leur famille. J'insiste donc sur la responsabilité des adultes en direction des jeunes enfants pour que l'éducation inclusive puisse se vivre.

Cette responsabilité est partagée entre les adultes qui prennent soin de l'enfant. Il convient de mettre en évidence le double mouvement inhérent à l'éducation inclusive : la place faite (ou non) à l'autre au sein d'une institution et la place que chacun souhaite prendre (ou pas). Chacune des parties ne saurait faire tout le chemin. La coopération entre les adultes apparaît être un facteur favorisant l'éducation inclusive pour « faire avec l'autre », « réfléchir avec l'autre », «

observer avec l'autre », … Dans la lignée des travaux de Danièle Zay (2012), j'identifie le raisonnement interculturel comme la base de l'éducation inclusive dès la petite enfance.

Ce travail de recherche m'amène à confirmer que l'activité des EJE est la « clef de voûte » de l'éducation inclusive des jeunes enfants et de leurs parents au sein des lieux d'accueil de la petite enfance. Des points de rencontre et/ou de rupture sont repérables, particulièrement autour des rituels et du jeu. Les EJE, à travers le travail de *care* et d'éducation des jeunes enfants effectuent un travail invisible et partagé entre parents et professionnels.

Nous avons pu identifier dans la lignée des travaux de Martine Janner-Raimondi et Richard Wittorski (2017) qu'une rhétorique de l'implicite était à l'œuvre dans les lieux d'accueil de la petite enfance : les conditions de travail du secteur de la petite enfance se précarisent en même temps qu'une augmentation des exigences imposées dans les textes réglementaires se développe. Ainsi l'éducation inclusive peut prendre la forme d'une injonction paradoxale pour les professionnels du secteur et plus particulièrement les EJE : dans ce cas, cela crée de la souffrance. Parfois les EJE font preuve d'une grande créativité dans un contexte contraint et précaire, elles mettent en œuvre des *accommodements raisonnables*, signes que l'éducation inclusive est à l'œuvre. Leur *mètis* est faite de *tâtonnements* : émettre des hypothèses, mettre en place une action, l'évaluer et réajuster si besoin. C'est le cœur de métier des EJE, dénommé par les professionnels du secteur comme « la démarche éducative ». Cette *mètis* me semble très proche de celle du chercheur. Ainsi les EJE apparaissent comme des chercheur.s.es praticien.ne.s de l'éducation inclusive.

Mener ce travail de recherche durant cinq années a été riche d'apprentissages et j'ai pu relever de nombreux défis avec le soutien institutionnel du CRFPE.

Concernant la formation des EJE, les résultats de mon enquête ont été pris en considération de différentes manières par le CRFPE pour repenser la formation, l'adapter, la faire évoluer :

Le projet pédagogique du CRFPE, mettant en exergue l'éducation inclusive se trouve conforté par mon travail de recherche.

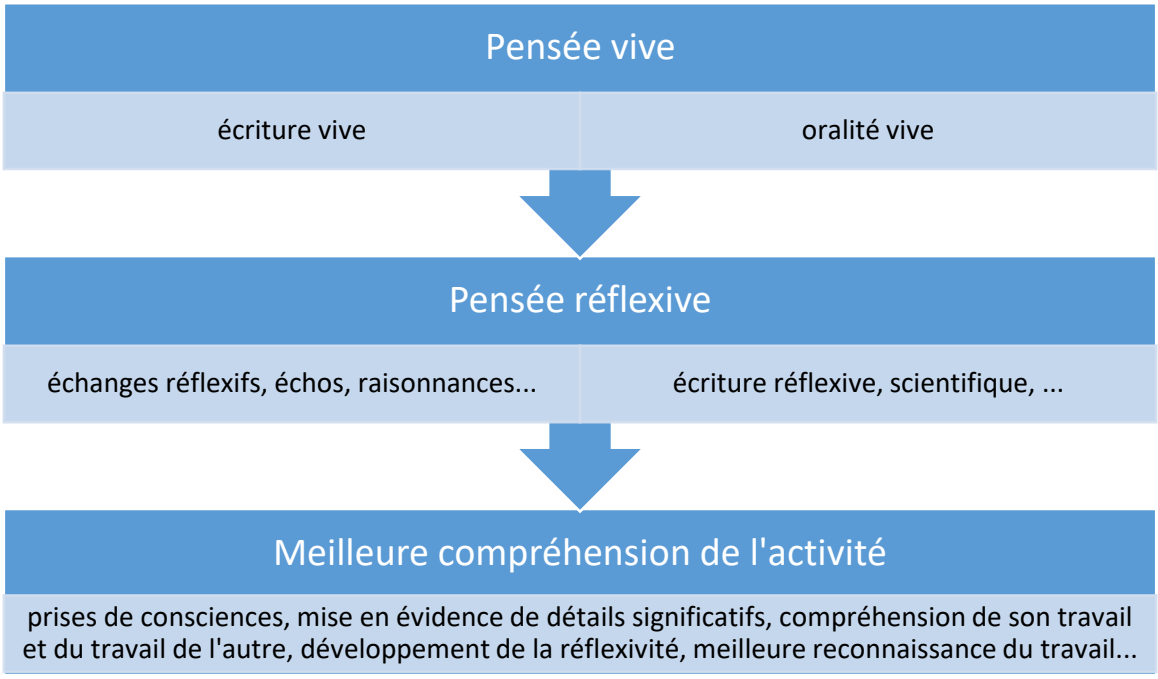
De nombreux contenus de formation ont évolué durant ces cinq années : le module « éducation inclusive » s'est enrichi des travaux menés au cours de cette recherche (domaine de compétences 2) ; de nouveaux contenus autour de « l'observation-projet » sont délivrés aux étudiants EJE par les cadres pédagogiques du CRFPE et également par Mylène, Annick ou Marine, avec qui j'ai collaboré au cours de mon travail de recherche (domaine de compétences 1).

L'importance de la réflexivité, au cœur de l'activité des EJE, concernant l'éducation inclusive confirme un choix pédagogique du CRPFE : proposer des temps de réflexivité à chaque retour de stage pour les étudiants EJE, ce que nous avons nommé « atelier de professionnalisation ». Durant ces ateliers, la réflexivité peut être portée par l'individu à partir de sa posture et/ou favorisée par la dimension collective (le groupe d'étudiants EJE). Ils ont pour objectif de permettre à chaque étudiant de partir des situations vécues pour les analyser de manière collective, chercher à les comprendre, voire à ajuster l'intervention éducative en s'appuyant sur les savoirs d'experts qu'il aura acquis au cours de sa formation initiale tout en les mettant à l'épreuve du réel de l'activité.

La découverte d'un nouvel outil de recherche - les ateliers d'écriture et d'échange sur l'activité- a été d'une grande richesse, « une pépite » pour reprendre l'expression de Dominique Broussal (2020). J'ai pu partager et expérimenter cette découverte avec mes collègues. Depuis deux ans, j'anime des ateliers d'écriture et d'échange sur l'activité avec mes collègues, six fois par an. Nous avons ainsi pu percevoir « de l'intérieur » les effets des ateliers d'écriture et d'échange sur l'activité sur le rapport au travail et à l'écrit, plus particulièrement sur la construction et l'enrichissement des compétences professionnelles et la cohésion d'un groupe. Cela nous a amené à innover et expérimenter des ateliers d'écriture et d'échange sur l'activité avec les étudiants EJE à l'occasion de différents contenus de formation : l'initiation à la recherche (domaine de compétences 1 du DEEJE), les ateliers de professionnalisation (inscrits dans tous les domaines de compétences), l'écriture d'écrits professionnels (domaine de compétences 3).

Ainsi, ces différents éléments m'amènent à affirmer que la recherche collaborative que j'ai menée se révèle être une recherche-action : des actions concrètes et transformatrices ont eu lieu au sein de la formation des EJE au CRFPE.

Avec l'expérience des écritures et d'échange et d'autres expériences menées au cours de mon parcours doctoral autour d'une expression « vive », j'identifie que la « pensée vive » associée à la « pensée réflexive » amène à mieux comprendre l'activité. Le schéma suivant révèle cette dynamique :



J'ai découvert l'écriture vive au cours de mon travail de thèse, c'est un outil précieux qui peut être transposé à l'oral, j'ai pu l'expérimenter. Lorsque des temps d'« écriture vive » ou d' « oralité vive » sont suivis de moments de réflexivité, ils peuvent conduire à des prises de conscience, à une meilleure compréhension de son travail et du travail de l'autre, … Autrement dit, le dialogue établi entre « pensée vive » et « pensée réflexive » serait particulièrement intéressant pour accéder au travail réel. C'est une piste de travail que je souhaite explorer dans les années à venir.

D'autres apprentissages, plus personnels, ont pu être réalisés :

J'ai pu percevoir une évolution de l'écriture au cours des cinq années de travail doctoral en expérimentant différentes types d'écritures : écrire la thèse, écrire ou co-écrire des articles scientifiques, témoigner de l'expérience de la co-écriture au cours d'un séminaire de doctorants, … La découverte la plus significative en terme d'écriture est celle d'un nouveau type d'écriture : « l'écriture vive ».

Le texte suivant a été rédigé lors d'un atelier d'écriture mené avec les cadres pédagogiques du CRFPE, il concerne un court instant, celui où j'ai annoncé ma soutenance de thèse à l'équipe du CRFPE, je l'ai intitulé : « Naviguer à vue ».

> « Naviguer à vue »
> Quand je navigue à vue je me sens parfois submergée par la somme de travail à réaliser, par le flou dans lequel je suis plongée, par les échéances proches qui s'annoncent et qui s'annoncent fastidieuses, … Vendredi dernier en réunion j'ai navigué à vue durant trois heures… Entre la nécessité de garder du lien avec le travail pédagogique du CRFPE et la nécessité de travailler pour la thèse… J'ai navigué.

Je me suis sentie flotter entre la visioconférence sur teams, les lectures de mails et les corrections à réaliser… Si je flottais, je ne naviguais donc plus.
Au moment où Silvia m'a laissé la parole pour annoncer à l'équipe qu'une date de soutenance était fixée, j'étais tellement tendue.
J'ai débité les informations comme un robot mais un robot rempli d'émotions contrastées : la libération que je ressens à la perspective d'enfin finaliser ce travail, le stress de toutes les démarches à effectuer, la conscience du travail qui me reste à réaliser, la peur de ne pas y arriver, la confiance et la persévérance que j'ai depuis l'enfance et qui ne me quittent jamais.
Après ce temps d'annonce… vient celui du retour de mes collègues, encourageants et soutenants, comme toujours.
Je ne flotte plus, je reprends la barre.
Quand je navigue à vue, mes repères sont humains.
Je réalise à cet instant la chance que j'ai d'avoir tant d'ondes positives pour me soutenir dans mon travail.
Naviguer à vue oui, je peux le faire, mais pas seule.
La confiance et la persévérance semées dans mon enfance ont grandi au fil des années grâce au travail humain, au relationnel, aux échanges, … J'éprouve tellement de gratitude envers mes repères.
Je suis chanceuse, j'en suis consciente et je savoure le bonheur d'avoir à mes côtés des personnes sur qui je peux compter.
Naviguer à vue, toute seule, je ne sais pas. A plusieurs, je sais que je peux le faire. Ma thèse ne serait ma thèse si elle n'avait pas été nourrie par les relations humaines.

Merci du fond du cœur.

J'ai appris à « naviguer à vue » durant ces cinq années. La navigation à vue est une technique qui consiste à estimer sa position sans aucun instrument, à l'aide des repères extérieurs. Au cours de ces cinq années, je me suis parfois retrouvée perdue, submergée par le travail, assaillie par des doutes, … Et j'ai pu « naviguer à vue » en me repérant aux personnes qui m'ont soutenue et orientées : à Patricia Champy-Remoussenard, ma directrice de thèse, à mes collègues doctorants, aux membres du comité de suivi de thèse, aux secrétaires du laboratoire et de l'école doctorale, à mes collègues du CRFPE, aux EJE avec qui j'ai collaboré (Mylène, Annick, Catherine, Fiona, Marine et Caroline), … Des repères humains qui ont orienté ma boussole, qui ont nourri mon travail, qui m'ont apporté une écoute attentive, qui m'ont amené de nouvelles idées, qui m'ont informée, qui m'ont rassurée. C'est grâce à ce travail d'écriture et guidée par des personnes bienveillantes et avisées que j'ai pu poursuivre ma navigation vers la finalisation de la thèse. Je réalise comme le travail humain a été une dimension importante au cours de mon activité de doctorante.

Mon parcours personnel a connu de multiples rebondissements au cours de ces cinq années et j'ai pu me rendre compte à quel point la persévérance et la confiance sont des qualités précieuses pour aller au bout d'un projet. Ces qualités ont été semées durant mon enfance et ont

été renforcées au cours de mon parcours personnel, professionnel et de chercheure. Ce travail symbolise la récolte d'un travail fructueux.

Enfin, je voudrais terminer ce travail en me centrant sur les sujets qui sont au cœur de cette recherche : les jeunes enfants. Les ressources méthodologiques (*l'observation-projet*, les entretiens compréhensifs, les ateliers d'écriture et d'échange sur l'activité) ont été riches d'informations. Les enfants ont pu, par leurs comportements, exprimer ce qui leur permettaient d'être inclus ou non au sein d'espaces collectifs mais je ne peux pas affirmer qu'ils ont endossé un rôle de co-chercheur (Einarsdóttir, 2017). Cependant, en tant que chercheure, j'ai pu avoir accès, grâce à eux, à des savoirs non ou peu connus des adultes (Delalande, 2007). La méthodologie a porté une attention à l'expérience sociale des enfants (Delalande, 2007) au sein de lieux d'accueil de la petite enfance mais ne les a pas considérés comme de véritables collaborateurs (Delalande, 2007, p. 678).

L'éducation inclusive invite à considérer chaque être humain comme sujet et m'invite aujourd'hui à réfléchir à de nouvelles manières de « chercher avec » les jeunes enfants et non « sur » les jeunes enfants. C'est un véritable défi compte tenu de la complexité de la mise en œuvre de tels dispositifs avec de jeunes enfants, c'est ce que j'ai pu mettre en évidence dans le chapitre 2.

D'autre part, l'éducation inclusive invite à décloisonner les structures pour inventer ensemble un nouveau paradigme. De futures enquêtes concernant l'éducation inclusive pourraient être partagées entre les lieux d'accueil de la petite enfance et l'école ainsi que les structures du médico-social. Elles pourraient aussi permettre de « chercher avec » les enfants et non « sur » les enfants. Ne serait-ce pas là une manière de construire la mosaïque de l'éducation inclusive en reconnaissant une place à chacun des acteurs ? Les enfants, alors auteurs, pourraient éclairer « de l'intérieur » les situations qu'ils vivent au cours d'un processus en cours : l'éducation inclusive.

« Tout ce qui est fait pour moi, sans moi, est fait contre moi »

Cette citation est attribuée à Mohandas Karamchand Gandhi ou Nelson Mandela

Références Bibliographiques :

Andrys Marie et Feutry Jean-Pierre. La pédagogie de l'inclusion, un enjeu de formation, un enjeu professionnel pour les institutions de l'enfance. In : *Les Métiers de la Petite Enfance*. Elsevier Masson : Paris, n°186, 2012, p 16 à 19.

Andrys Marie. L'accueil de l'enfant en situation d'exclusion sociale. In : *Les Métiers de la Petite Enfance*. Elsevier Masson : Paris, n°224-225, 2015, p 18 à 20.

Andrys Marie et Valentim Silvia. La pédagogie de l'inclusion dans le secteur de la petite enfance. In: *Les Métiers de la Petite Enfance*. Elsevier Masson: Paris, n°257, 2018.

Andrys Marie et Valentim Silvia. Une négociation entre les normes familiales et professionnelles . In: *Les Métiers de la Petite Enfance*. Elsevier Masson: Paris, n°257, 2018.

Andrys Marie. L'inclusion demande d'accueillir l'enfant et son parent dans le respect de ce qu'ils sont. In: *Les Métiers de la Petite Enfance*. Elsevier Masson: Paris, n° 257, 2018.

Andrys Marie. L'éducation inclusive dès la petite enfance : une recherche collaborative avec des éducateurs de jeunes enfants. In : *Pensée plurielle*, 49(1), 2019, p. 75 à 84. Disponible sur : < https://www.cairn.info/revue-pensee-plurielle-2019-1-page-75.htm. > (consulté le 05.01.20).

Andrys Marie et Lenerand Vanessa. Observer l'éducation inclusive des enfants avec des éducateurs : Comparaison dans les secteurs de la petite enfance en Hauts-de-France et du médico-social en Martinique. In : *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 2020, n°65-2(2), p. 111-122.

Andrys Marie et Rharbi Nathalie. *S'émouvoir et photographier à Pistoia : des leviers d'apprentissages et de changements*. In : *Voyager en petites enfances : apprendre et changer*. Eres: Paris, 2021. p 193 à 217. Disponible sur : < https://www.cairn.info/voyager-en-petites-enfances--9782749268378-page-193.htm> (consulté le 10/02/21).

Apostolidis Thémis. Représentations Sociales et Triangulation : Une Application en Psychologie Sociale de la Santé. In : *Psicologia : Teoria e Pesquisa*, 22(2), p. 211-226, 2006.

Arleo Andy et Delalande Julie. *Cultures enfantines. Universalité et diversité*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2011, 464 p. (le sens social).

Bachelard Gaston. *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance*. Paris, France : Librairie philosophique J. Vrin, 2011, 304 p.

Baeza Carole. Carnet de route. In Christine Delory-Momberger (dir.) *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*, 2019, p. 306-309.

Baeza Carole. Images et monde du sensible dans un carnet de route. In : *Le sujet dans la cité*, 2020, p 207-220. Disponible sur < https://www.cairn.info/revue-le-sujet-dans-la-cite-2020-1-page-207.htm?ref=doi > (consulté le 04/12/20).

Bardou Emeline. *Coéducation parents-professionnels. La parentalité au cœur d'un lieu d'accueil enfants-parents et dans une crèche parentale.* Disponible sur < http://www.jdpsychologues.fr/article/coeducation-parents-professionnels-la-parentalite-au-coeur-dun-lieu-daccueil-enfants-parents> (consulté le 07/03/17).

Barthes Roland. *La chambre claire*. Paris : Gallimard, 1980, 192p.

Baudelot Olga et Rayna Sylvie. *Les bébés et la culture, éveil culturel et lutte contre les exclusions.* Paris : L'harmattan, 1999, 320 p.

Beauchamp Tom Lamar et Childress James Franklin. *Les principes de l'éthique biomédicale*. Paris : Les Belles Lettres, 39 ème édition, 2008, p. 644p. Traduit de l'américain.

Beauvois Jean Léon. *Festinger Leon (1919-1989).* In : Jacqueline Barus-Michel éd., *Vocabulaire de psychosociologie : Références et positions* (pp. 506-509). Disponible sur < https://www.cairn.info/vocabulaire-de-psychosociologie--9782749229829-page-506.htm> (consulté le 08/01/20).

Bedin Véronique & Broussal, Dominique. La restitution, un enjeu de validation sociale pour la Recherche-Intervention. In : Dominique Broussal, Pascale Ponté & Véronique Bedin (Éd.), *Recherche-Intervention et accompagnement du changement en éducation* (p. 175-194). Paris: L'Harmattan, 2015.

Bednarz Nadine. *Recherche collaborative et pratique enseignante : regarder ensemble autrement.* Paris : L'harmattan, 2013, 406 p.

Bedoin Diane et Janner-Raimondi Martine. *Petite enfance et handicap : Famille, crèche, maternelle.* Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 2016, 280 p. (Handicap, vieillissement, société).

Bertaux Daniel. *Le récit de vie, l'enquête et ses méthodes*. Barcelone : Armand Colin, 2ème édition, 2005, 132 p.

Berscheid Ellen. Love in the Fourth Dimension. In: *Annual Review of Psychology*, n° 61, 2010, pp. 1-25. Disponible sur < https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100318 > (consulté le 20/12/19).

Besson Jacques et Galtier Mireille. *Parents et bébés du monde, Rituels et premiers liens.* Paris : Eres, 2011, 188 p. (Les dossiers de Spirale).

Blanc Marie-Claude et Bonnabesse Marie-Laure. En avant avec les parents. In : *EJE journal* : Paris, n°44, 2013, p 34 à 36.

Blanc Marie-Claude et Bonnabesse Marie-Laure. *Parents et professionnels dans les structures d'accueil de jeunes enfants, Enjeux, intérêts et limites des interactions*. Paris : ASH, 2008, 164 p. (professionnels).

Blanchet Alain, Ghiglione Rodolphe, Massonat Jean et Trognon Alain. *Les techniques d'enquête en sciences sociales*. Paris : Dunod, 1998, 197p.

Bonnet Doris et Pourchez Laurence. *Du soin au rite dans l'enfance*. Paris : Eres, 2007, 317 p. (enfance et parentalité).

Boucher Manuel. Les théories de l'intégration à l'épreuve de la régulation sociale. In : *Vie Sociale*, vol. 2, no. 2, 2007, pp. 23-43. Disponible sur : < https://www.cairn.info/revue-vie-sociale-2007-2-page-23.htm > (consulté le 07/04/21).

Bouquet Brigitte et Jaeger Marcel et Dubechot Patrick. *L'inclusion, Vie sociale*, Ramonville Saint Agne : Eres, 2015 (n° 11/3), 256p.

Bouquet Brigitte. Responsabilité éthique du travail social envers autrui et envers la société : une question complexe. In : *Vie Soicale*. 2009, p 43-55. Disponible sur https://www.cairn.info/revue-vie-sociale-2009-3-page-43.htm (consulté le 14/03/17).

Bourdoncle Raymond et Demailly Lise. *Les professions de l'éducation et de la formation.* Villeneuve d'Ascq : presses universitaire du septentrion, 1998, 480 p. (métiers et pratiques de la formation).

Boutillier Claire. *La bientraitance éducative dans l'accueil des jeunes enfants*. Paris : Dunod, 2015, 176 p. (Enfances).

Brougère Gilles. *Jeu et éducation*. Paris : L'Harmattan. 1995, 286 p. (Education et formation).

Brougère Gilles. Les jeux du formel et de l'informel. In : *Revue française de pédagogie*. 2007 (n°160), p 5-12.

Brougère Gilles et Ulmann Lise (dir.). *Apprendre de la vie quotidienne*. Paris : Puf, 2009, 278 p.

Broussal Dominique, Ponte Pascal et Bedin Véronique. *Recherche-Intervention et accompagnement du changement en éducation.* Paris : L'Harmattan, 2015, 244p. (Pratiques en formation).

Broussal Dominique & Marcel Jean-François. *Je pars en thèse. Conseils épistolaires aux doctorants.* Toulouse : Cépaduès éditions, 2020, 253p.

Camus Pascale, Dethier Anne et Pirard Florence. Les relations familles/professionnels de la petite enfance en Belgique francophone. In : *Revue internationale de l'éducation familiale*, n°32, 2012, p. 17-34.

Caraion Marta. Le détail et l'indice. In: *A contrario*, 2014/1 (n° 20), p. 3-14. Disponible sur : https://www.cairn.info/revue-a-contrario-2014-1-page-3.htm (consulté le 10/02/21).

Camilleri Carmel. *Anthropologie culturelle et éducation.* Paris : UNESCO-Delachaux et Niestlé, 1985, 162 p.

Camilleri Carmel et Cohen-Emerique Margalit (dir.). *Chocs de cultures, concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Paris : L'harmattan, 1989, 398 p. (Espaces interculturels).

Champy-Remoussenrard Patricia. Conditions et modalités de mise en mots du travail réel dans un dispositif de formation destiné aux professionnels du secteur éducatif. In : *Perspectives documentaires en Sciences de l'Éducation*, n°58, 2003, p. 31-38.

Champy-Remoussenard Patricia. Note de synthèse « Les théories de l'activité entre travail et formation », In : *Savoirs*, 8, juillet 2005, b, p.11-52.

Champy-Remoussenard Patricia. L'écriture sur l'activité professionnelle : conditions de production et impact sur la construction des compétences. In : *Questions de communication*, n° 9, 2006, p. 299-315.

Champy-Remoussenard Patricia. Regards croisés depuis et sur les Sciences de l'Éducation, In : *Recherches & éducations*, 2008, n°1, p. 9-26.

Champy-Remoussenard Patricia. *En quête du travail caché : enjeu scientifiques, sociaux, pédagogiques.* Toulouse : Octarès Éditions, 2014, 142 p.

Champy-Remoussenard Patricia. Les dimensions collectives comme dimensions génériques du travail humain et leurs déclinaisons dans des activités d'enseignement partenariales. In *:* Le travail collectif des enseignants en question, *Questions vives*, 2014, n°21, p.11-25.

Champy-Remoussenard Patricia. La part cachée de l'activité de travail. In : *Encyclopédie d'analyse de l'activité*. Barbier Jean Marie et Durand Marc (dir.) Paris, PUF, 2017, p 507-532.

Champy-Remoussenard Patricia. Les ateliers d'écriture et d'échange sur l'activité comme moyen d'analyse du travail et d'accès aux dimensions cachées du travail. In : *Travail et apprentissage*, 2021, n° 21, à paraître.

Charlot Bernard. *L'école en mutation : Crise de l'école et mutations sociales.* Lausanne : Payot, 1987, 287 p. (Bibliothèque scientifique).

Chauvière, Michel. La parentalité comme catégorie de l'action publique. In : *Informations sociales*, 2008, vol. 149, n° 5, p. 16-29.

Cifali Mireille. *S'engager pour accompagner*. Paris : Presses Universitaires de France, 2018, 370 p.

CILE, plan pluriannuel adopté le 21 janvier 2013 par le Comité interministériel de lutte contre l'exclusion (CILE). Disponible sur : < http://www.cnle.gouv.fr/Le-CILE-adopte-le-plan-pluriannuel> (consulté le 15/11/16).

Clot Yves. *La fonction psychologique du travail*, 1999, Paris : PUF, 256p.

Clot Yves. Analyse psychologique du travail et singularité de l'action. In : Barbier Jean Marie. *L'analyse de la singularité de l'action,* 2000, p.53-69.

Clot Yves, Faïta Daniel, Fernandez Gabriel et Scheller Livia. Les entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité, Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. In : *Education permanente*, 2001, n° 146, p.17-25.

Cohen-Emerique Margalit. *Pour une approche interculturelle en travail social - Théories et Pratiques.* Rennes : Presses de l'EHESP, 2011, 474 p. (Politiques et interventions sociales).

Cohen-Emerique Margalit et Rothberg Ariella. *La méthode des chocs culturels*. Rennes : Presses de L'EHESP, 2015, 192p. (Politique et interventions sociales).

Crinon Jacques et Guigue Michèle. Note de synthèse : Écriture et professionnalisation. In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 156, juillet-août-septembre 2006, p.117-169.

Cromer Sylvie, Dauphin Sandrine et Naudier Delphine. Les objets de l'enfance. In : *Cahiers du genre.* n°49, 2010 270 p.

Cyrulnik Boris et Morin Edgard. *Dialogue sur la nature humaine.* Saint-Etienne : Editions de l'Aube, 2000, 70p.

Cyrulnik Boris et Rameau Laurence. *L'accueil en crèche*. Savigny sur Orge : Duval, 2011, 176 p.

Danic Isabelle, Delalande Julie et Rayou Patrick. *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes : objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales.* Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2006, 215 p. (Didact Education)

Danvers Francis. *500 mots clefs pour l'éducation et la formation tout au long de la vie.* Villeneuve d'Ascq : presses universitaires du septentrion, collection sciences sociales, 2ème édition, 2003, 704p.

De Jonckheere Claude. *83 mots pour penser l'intervention en travail social*. Genève : ies éditions, 2010, 504p.

Dejours Christophe. *Travail, usure mentale. Essai de psychopathologie du travail*. Paris : Editions du centurion, 1980, 153p.

Delalande Julie. Des recherches sur l'enfance au profit d'une anthropologie de l'école. In : *Ethnologie française*, vol.37, n°4, 2007, p. 671-679. Disponible sur : < https://www.cairn.info/revue-ethnologie-francaise-2007-4-page-671.htm > (consulté le 09/12/20).

Didier Christelle, Melin Valérie et Aiguier Grégor. Présentation. (Se) Former à l'éthique professionnelle : enjeux et perspectives. In : *Spirale - Revue de recherches en éducation*, vol. 61, n°1, 2018, p. 3-11. Disponible sur : < https://www.cairn.info/revue-spirale-revue-de-recherches-en-education-2018-1-page-3.htm > (consulté le 17/06/21).

Dubar Claude. *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin, 1991, 278 p. (U sociologie).

Einarsdóttir Johanna. Points de vue des enfants : expériences de recherche en Islande. In : Pascale Garnier et Sylvie Rayna (dir.), *Recherches avec les jeunes enfants. Perspectives internationales*, 2017 (p. 39-56). Bruxelles, Belgique : Peter Lang.

Fablet Dominique. Les interventions socio-éducatives : comment les définir ? In : *La revue internationale de l'éducation familiale*, vol. 21, n° 1, 2007, p. 125-137. Disponible sur https://www.cairn.info/revue-la-revue-internationale-de-l-education-familiale-2007-1-page-125.htm (consulté le 20/12/19)

Fath Gérard. Dire authentiquement avant d'analyser. In : *Cahiers pédagogiques*, n°346, 1996, p. 57.

Fédération Nationale des Educateurs de Jeunes Enfants. *Contribution de la FNEJE à la réflexion sur l'accueil des enfants de moins de trois ans.* 2017, 27 p. Disponible sur <https://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/contributions-fneje.pdf > (consulté le 09/02/21).

Feutry Jean-Pierre (dir.). *Respect des droits de l'enfant et pratiques éducatives en Europe*. Paris : Harmattan (l'), 2011, 267 p. (Trans-Diversités).

Feutry Jean-Pierre (dir.). *Les interactions entre jeunes enfants : expérimentations dans les structures petite enfance.* Savigny sur Orge : Duval, 2017, 175p.

Fontaine Anne-Marie. *Observer en équipe dans les lieux d'accueil de la petite enfance : développer l'observation projet.* Toulouse : Erès, 2009, 350 p. (Savoir et Réussir).

Fontaine Anne-Marie. *L'observation professionnelle des jeunes enfants, Un travail d'équipe*. Savigny sur Orge : Philippe Duval, 2011, 368 p.

Fournier Martine. L'enfant a-t-il toujours existé ? In : *Sciences humaines*, n° 47, 2017, p 28-29.

Freire Paulo. *L'éducation pratique de la liberté*, Paris : Editions du Cerf, 1978, 154 p.

Fugier Pascal. Les approches compréhensives et cliniques des entretiens sociologiques. In : *¿ Interrogations ?* n°11 - Varia, 2010. Disponible sur : < http://www.revue-interrogations.org/Les-approches-comprehensives-et > (Consulté le 24 octobre 2017).

Gaberan Philippe. Les EJE en recherche de reconnaissance. In : *Lien Social* , n° 516, 2000, p. 2-4.

Gaberan Philippe. La relation éducative, un outil professionnel pour un projet humaniste. In : *La relation éducative*, 2007, p 9-17. Disponible sur < https://www.cairn.info/la-relation-educative--9782749201771-page-9.htm > (consulté le 14/03/17).

Galardini Ana Lia. « Réseau et documentation : l'expérience italienne pour la qualité éducative » pp. 79-86. In : Rayna Sylvie, Bouve Catherine et Moisset Pierre (dir.). *Pour un accueil de qualité de la petite enfance : quel curriculum ?* Toulouse : Erès, 2009.

Gardou Charles. Mettre en œuvre l'inclusion scolaire, les voies de la mutation. In : *Reliance*, vol. nº 22, no. 4, 2006, pp. 91-98. Disponible sur : < https://doi.org/10.3917/reli.022.0091 > (consulté le 04/05/2021).

Gardou Charles. *La société inclusive, parlons-en ! Il n'y a pas de vie minuscule*. Toulouse: Erès, 2012, 170 p. (Connaissances de la diversité).

Gardou Charles. *Le handicap au risque des cultures. Variations anthropologiques.* Toulouse : Erès, 2011, 437 p.

Garnier Pascale, Brougère Gilles, Rayna Sylvie et Rupin Pablo. *Avoir 2 ans dans un collectif d'enfants.* Toulouse : érès, 2015, 360 p.

Garnier Pascale et Rayna Sylvie. *Recherches avec les jeunes enfants : Perspectives internationales.* Bruxelles : P.I.E. Peter Lang, 2017, 155 p. (Petite enfance et éducation).

Garrau Marie. *Politiques de la vulnérabilité*. Paris : CNRS Éditions, 2018, 300 p. (Philosophie/Politique/Histoire des idées).

Garrigue-Abgrall Marie. *Quelle prévention pour le petit d'homme.* In : Ethique, la vie en question, 2012. Disponible sur : <http://lipha-pe.u-pem.fr/revue-ethique/revue-ethique-detail/?tx_ttnews%5Btt_news%5D=25471&cHash=13ff3687db90c3a96c190e73f88d87cb> (consulté le 30/01/20).

Garrigue-Abgrall Marie. *Pour une éthique de l'accueil des bébés et de leurs parents.* Toulouse : Eres, 2015, 323 p. (Enfance et parentalité).

Giampino Sylviane. *Développement du jeune enfant – Modes d'accueil, Formation des professionnels.* 2016, 261 p. Disponible sur : < https://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/rapport-giampino-vf_modif-17_08_16.pdf > (consulté le 07/05/21).

Graz Bertrand. *La « bientraitance », exploration du concept et essai d'utilisation en santé publique. Une expérience à Fribourg (Suisse).* Disponible sur < https://www.cairn.info/revue-sante-publique-2009-1-page-89.htm > (consulté le 14/03/17).

Gremion Lise, Ramel Serge, Angelucci, Valérie et Kalubi Jean Claude. *Vers une école inclusive. Regards croisés sur les défis actuels de l'école.* Ottawa, Canada : Presses de l'Université d'Ottawa, 2017, 246 p.

Grésy Brigitte et Georges Philippe. *Rapport N°RM2012-151P : rapport sur l'égalité entre les filles et les garçons dans les modes d'accueil de la petite enfance*. Inspection générale des affaires sociales, 2012, 150p.

Guigue Michèle et Tillard Bernadette. Parents et professionnels du travail éducatif : une relation en tension. Regards croisés autour de vingt jeunes en difficulté. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 1/2010 (n° 27), p. 57-80.

Guillain André et Pry René. D'un miroir l'autre. Fonction posturale et neurones miroirs. In : *Bulletin de psychologie*, vol. 518, n° 2, 2012, pp. 115-127. Disponible sur : < https://www.cairn.info/revue-bulletin-de-psychologie-2012-2-page-115.htm > (consulté le 12/03/2021).

Hamelin-Brabant Louise, De Montigny Francine, Roch Geneviève, Deshaies Marie-Hélène, Mbourou-Azizah, Ginette, Borgès Da Silva Roxane, Comeau Yvant & Fournier Claudia. Vulnérabilité périnatale et soutien social en période postnatale : une revue de la littérature. In : *Santé Publique*, vol. 27(1), 2015, p. 27-37. Disponible sur : < https://www.cairn.info/revue-sante-publique-2015-1-page-27.htm> (consulté le 25.05.21).

Hardoon Déborah. *Une économie au service des 99%*. Oxfam, 16 janvier 2017, 56 p. Disponible sur <https://d1tn3vj7xz9fdh.cloudfront.net/s3fs-public/file_attachments/bp-economy-for-99-percent-160117-fr.pdf > (consulté le 23/05/18).

Hauwelle Francine, Rubio Marie-Nicole et Rayna Sylvie (Dir.). *L'égalité des filles et des garçons dès la petite enfance*. Erès, 2014, 208 p. (Enfance et parentalité).

Hochshild Arlie Russell. Travail émotionnel, règles de sentiments et structure sociale. In : *Travailler*, vol. 9, n°1, 2003, pp. 19-49. Disponible sur < https://www.cairn.info/revue-travailler-2003-1-page-19.htm> (consulté le 11/07/17).

Hoquet Thierry. *Des sexes innombrables : le genre à l'épreuve de la biologie.* Seuil, 2016, 249 p. (Science ouverte).

Houzel Didier (dir.). Les *enjeux de la parentalité*. 2ème éd. Ramonville Saint-Agne : Erès, 2010, 200 p.

Houzel Didier. *L'aube de la vie psychique*. Paris : ESF, 2002, 305p.

Humblet Perrine et Vandenbroeck Michel. Sauver l'enfant pour sauver le monde. Le care et la (re)construction de problèmes sociaux. In : G. Brougère et M. Vandenbroeck (dir.), *Repenser l'éducation des jeunes enfants*, Bruxelles : Peter Lang, 2007, p. 189-206.

Irwin Lori G, Siddiqi Arjumand et Hertzman Clyde. *Le développement de la petite enfance : un puissant égalisateur.* Disponible sur <http://www.who.int/social_determinants/themes/earlychilddevelopment/early_child_dev_ecdkn_fr.pdf > (consulté le 12/09/17).

Janner-Raimondi Martine. Penser l'accueil : de la diversité à l'altérité, place de l'éthico-politique pour construire du commun. In : *Le sujet dans la cité*, 7,(2), 2016 p 41 à 52. Disponible sur : <http://www.cairn.info/revue-le-sujet-dans-la-cite-2016-2-page-41.htm.> (consulté le 27/04/17).

Janner-Raimondi Martine. *Visages de l'empathie en éducation*. Nîmes : Champ social, 2017, 202 p (Les besoins éducatifs et pédagogiques particuliers).

Janner-Raimondi Martine et Wittorski Richard. *Rhétorique de l'implicite en Education Formation : entre discours et pratiques.* Rouen : Presses Universitaires Rouen Le Havre, 2017, 122p.

Jésu Frédéric. Accueil de la petite enfance, enjeux et principes démocratiques. In : *Le Furet* : Strasbourg, n° 60, 2009, p 24 à 27.

Jésu Frédéric. *Co-éduquer : pour un développement social durable.* Paris : Dunod, 2014, 224 p. (santé social).

Joselin Laurence. *Personnages de papier : Les représentations franco-italiennes du handicap dans la littérature de jeunesse.* Paris : Presses Universitaires de Paris Nanterre, 2020, 271 p.

Kaufmann Jean-Claude. *L'entretien compréhensif.* Paris : Nathan, 1996, 128 p. (Tout le savoir en 128 pages).

Kohout-Diaz Magdalena. *L'éducation inclusive : un processus en cours.* Toulouse : Eres, 2018, 149 p. (Connaissances de la diversité).

Kron Maria et Plaisance Eric (Dir), *Grandir ensemble : l'éducation inclusive dès la petite enfance,* Suresnes : INS HEA, 2012, 219 p. (Politiques et institutions éducatives).

Laplantine François. *L'anthropologie,* Paris: Seghers, 1987, 223p.

Lavenier Titoun, Le Bouëdec Guy et Pasquier. *Les postures éducatives : De la relation interpersonnelle à la communauté apprenante.* Paris : L'Harmattan, 2016, 220p. (défi-formation).

Leboeuf Michèle. L'approche centrée sur la famille : un cadre de référence pour la pratique et la formation en petite enfance**.** In : *Le Furet* : Strasbourg, n°79, 2015, p 10 à 13.

Le Boterf Guy. *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*. Paris : Les Éditions d'Organisation, 1994, 176p.

Le Capitaine Bruno, Dekeyser Brigitte et Karpowicz Annick. *Guide de l'éducateur de jeunes enfants*. Paris : Dunod, 2002, 238 p. (Guides).

Les chercheurs ignorants. *Les recherches-actions collaboratives : une révolution de la connaissance.* Rennes : Presses de l'EHESP, 2015, 279 p.

Legendre Alain. Crèches et écoles maternelles. In : *Le Furet* : Strasbourg, n° 83, 2016, p 33-34.

Legendre Alain. Sensibilité à des contraintes environnementales et relations interpersonnelles chez des jeunes /enfants en groupes. In : *Psychologie Française.* n°42, 1997, p. 157-168.

Legendre Alain. L'expérimentation écologique dans l'approche des comportements sociaux des jeunes enfants en groupe. In P.M. Baudonnière (Ed.), *Étudier l'enfant de la naissance à trois ans*. Paris. Comportements, C.N.R.S. 1985, p. 165-181.

Le premier Ministre, Décret n° 2000-762 du 1er août 2000 relatif aux établissements et services d'accueil des enfants de moins de six ans et modifiant le code de la santé publique. Journal officiel, n°181, 6 août 2000, p. 12227.

Le premier ministre, Décret n°2010-613 du 7 juin 2010 relatif aux établissements et services d'accueil des enfants de moins de six ans. Journal officiel, n°0130, 8 juin 2010, p. 10485.

Le premier ministre, Décret n° 2017-877 du 6 mai 2017 relatif à la définition du travail social . Journal officiel, n°0109, 10 mai 2017. Disponible sur :

<https://www.legifrance.gouv.fr/eli/decret/2017/5/6/AFSA1710020D/jo/texte> (consulté le 13/06/17).

Lesur Éric. De l'espace professionnel à l'espace éducatif : une analyse comparative des pratiques de deux professionnels de la petite enfance. In : *De Boeck* : *Pensée plurielle*, n°18, 2008/2, p 139 à 159.

Loi n° 98-657 du 29 juillet 1998 d'orientation relative à la lutte contre les exclusions.

Mac Andrew Marie. Pour un débat inclusif sur l'accommodement raisonnable. Éthique publique. In : *Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, vol. 9, n° 1, 2007, mis en ligne le 13 octobre 2015. Disponible sur : <http://journals.openedition.org/ethiquepublique/1802> (consulté le 19/12/19).

Mahler Margalit. Psychose infantile. Symbiose humaine et individuation. Paris : Payot, 1973, 252 p.

Mahler Margalit, Pine Fred. & Bergman Anni. *La naissance psychologique de l'être humain : symbiose humaine et individuation*. Paris : Payot, 1980, 512 p.

Malet Régis. Le genre anthropologique en formation. In : *Spirale*, n°31, 2003, p.47-54.

Malet Régis. De l'état-nation à l'espace-monde. Les conditions historiques du renouveau de l'éducation comparée. In : *Carrefours de l'éducation*, 2005/1 (n°19), p. 165-188. Disponible sur : https://doi.org/10.3917/cdle.019.0165 (consulté le 05/05/21).

Malet Régis et Bian Cui. Présentation. In *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 2020/2 (N° 65-2), p. 3-11. Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-spirale-revue-de-recherches-en-education-2020-2-page-3.htm> (consulté le 11/02/21).

Malleval Dominique et Mony Myriam (Dir.). *Penser l'éducation avec la diversité : étayer sa pratique professionnelle.* Paris : Chroniques sociales, 2012, 255 p. (Comprendre la société).

Mauvais Patrick. Socialisation précoce et accueil du très jeune enfant en collectivité. In : *Devenir*, n°3, 2003, p. 279-288.

Manson Michel. *Jouets de toujours.* Paris : Editions Fayard, 2001, 382 p. (Divers Histoire).

Marcel Jean-François. La démarche de Recherche-Formation : propositions pour un trait d'union entre la recherche et la formation dans le cadre de la formation continue des enseignants.

In: *Recherche & Formation*, N°32, 1999. Formation continue des enseignants : les MAFPEN et après... sous la direction de Annette Bon et Nicole Mosconi. pp. 89-100. Disponible sur < https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1999_num_32_1_1594> (consulté le 17/05/18)

Marquez Suely Moreira. *D'une école excluante à une école inclusive* : La contribution de Paulo Freire à la transformation de la culture et des pratiques éducatives au Brésil, 2002. 174 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Université Lumière-Lyon2, Lyon. 2002, 174p.

Mauss Marcel. *Sociologie et anthropologie.* Paris: PUF, 1960, 482 p.

Montagner Hubert. *L'enfant et la communication : comment des gestes, des attitudes, des vocalisations deviennent des messages.* Paris : Stock, 1978, 343 p.

Molinier Pascale. Pourquoi faut-il politiser le Care ? In : *Revue petite enfance*, n°100, 2009, 66p. Disponible sur < http://www.revuepetiteenfance.ch/wp-content/uploads/2012/11/REP100_web.pdf > (consulté le 11/07/17).

Moisset Pierre. Ecoute et dialogue autour des différences sociales et culturelles. In : *Les métiers de la petite enfance.* Elsevier Masson: Paris, n°230, 2016, p 7 à 9.

Montagner Hubert. *L'enfant et l'animal : les émotions qui libèrent l'intelligence*. Paris : Odile Jacob, 2002, 276 p.

Mony Myriam. *Entre laïcité et diversité, quelles perspectives éducatives pour les jeunes enfants ?* Ramonville Saint Agne : Eres, 2011, 222p. (1001 BB).

Morrissette Joelle et Tessaro Walther. Apports des recherches collaboratives sur le développement professionnel des enseignants et des formateurs en matière d'évaluation. In : *Journal International de Recherche en Education et Formation*, 1(2), 2015, p. 9-14.

Nadel Jacqueline et Baudonnière Pierre-Marie. L'imitation comme mode d'échange prépondérant entre pairs au cours de la troisième année. In : *Enfance*, p. 77-88, 1980.

Organisation Mondiale de la Santé, Banque mondiale. *Rapport mondial sur le handicap*. 2011, 360 p. disponible sur < http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report/fr/> (consulté le 23/05/18).

Ott Laurent. *Pédagogie sociale, Une pédagogie pour tous les éducateurs*. Paris : Chronique sociale, 2011, 101 p. (Comprendre la société).

Paugam Serge. *L'exclusion, l'état des savoirs*. Paris : La découverte, 1996, 583 p. (Etat savoirs).

Paul Maela. *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*, Paris : L'Harmattan, 2004, 351 p.

Paul Maela. *Quelles conditions pour « autoriser » le changement chez celui qu'on accompagne ?* Dans B. Gendron & L. Lafortune (dir.), *Leadership et compétences émotionnelles : Dans l'accompagnement au changement.* Sainte-Foy : PUL, 2009, p 13-34.

Perez Roux Thérèse. *Une forme de recherche collaborative impulsée par les praticiens : enjeux, démarche, déplacement(s) des acteurs.* Éducation et socialisation, n°45, 2017, disponible sur :< https://doi.org/10.4000/edso.2494 > (consulté le 4 mai 2021).

Pirard Florence, Dethier Anne, François Nathalie et Elodie Pools. Les compétences professionnelles au cœur des métiers de l'accueil de l'enfance. In : Pierre Moisset, *Accueillir la petite enfance : le vécu des professionnels.* Toulouse, Érès, « Enfance & parentalité », 2019, p. 47-64. Disponible sur : https://www.cairn.info/accueillir-la-petite-enfance--9782749263069-page-47.htm (consulté le 22/11/20)

Plaisance Eric. *De l'éducation spéciale à l'éducation inclusive, Avec un aperçu européen sur l'éducation inclusive dès la petite enfance.* Revue Suisse de pédagogie : Berne, 2013, p 19-25.

Preissing Christa et Wagner Petra (Dir.). *Les tout-petits ont-ils des préjugés ? Education interculturelle et antidiscriminatoire dans les lieux d'accueil*. Ramonville Saint-Agne : Eres, 2006, 126 p. (Petite enfance et parentalité).

Quivy Raymond et Van Campenhoudt Luc. *Manuel de recherche en sciences sociales.* Paris : Dunod, 2011, 272p. (psycho sup).

Ranguelov Stanislav. *Chiffres clés de l'éducation, Principaux développements des systèmes éducatifs européens au cours de la dernière décennie*. EURYDICE, 2012, 8p.

Rapoport Danielle. *La bien-traitance envers les enfants : Des racines et des ailes*. Paris : Belin, 2006, 206 p. (Naitre, Grandir, Devenir).

Rayna Sylvie. L'accueil des jeunes enfants : nouvelles approches. In *Spirale*, 2008, n°48,(4), p.33-45. Disponible sur < https://www.cairn.info/revue-spirale-2008-4-page-33.htm> (consulté le 28/06/17).

Rayna Sylvie, Rubio Marie-Nicole et Scheu Henriette. *Parents-professionnels : la coéducation en questions.* Ramonville Saint-Agne : Erès, 2010, 154 p. (Enfance et parentalité).

Rayna Sylvie. *Avec les familles dans les crèches. Expériences en Seine-Saint-Denis*. Toulouse : Erès, 2016, 201 p. (Petite enfance et parentalité).

Rouzel Joseph. La pratique de la relation d'aide en entretien éducatif. In : *La relation d'aide en éducation spécialisée.* Paris : Dunod, 2020, pp. 75-114. 240 p.

Savard Nathalie. *La théorie de l'attachement : Une approche conceptuelle au service de la Protection de l'Enfance.* Dossier thématique ONED, 2010, 138 p.

Sellenet Catherine. *La parentalité décryptée : pertinence et dérives d'un concept.* Paris : L'harmattan, 2007, 188 p. (Savoir et formation).

Sellenet Catherine. Coopération, coéducation entre parents et professionnels de la protection de l'enfance. In : *Vie Sociale*, 2008, n°2, p.15-30. Disponible sur https://www.cairn.info/revue-vie-sociale-2008-2-page-15.htm (consulté le 07/03/17).

Sellenet Catehrine. Approche critique de la notion de « compétences parentales ». In : *La revue internationale de l'éducation familiale*, 2009, n°26, p. 95-116. Disponible sur < https://www.cairn.info/journal-la-revue-internationale-de-l-education-familiale-2009-2-page-95.htm> (consulté le 09/06/21).

Soares Angelo. Les émotions dans le travail. In : *Travailler*, 2003/1 (n° 9), p. 9-18. Disponible sur : < https://www.cairn.info/revue-travailler-2003-1-page-9.htm> (consulté le 10/02/21).

Sen Amartya. *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press, 1999, 384 p.

Sibony Daniel. Comment avoir un peu d'humour dans le travail social. *Vie sociale*, 2/2010, p. 39-41.

Simon-Bogaers Nicole et Rasse Myriam. La crèche, un lieu paisible de prévention, à propos des comportements de violence et de retrait. In : *Spirale*. 2006/2 (n° 38), p 111-126.

Theriault Chantal. *Faciliter l'intégration et l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers*. Québec : Québec-Livres, 2007, 152 p. (Famille).

Thievenaz Joris. S'étonner pour apprendre. *Education permanente*, 2014 (n°200), 231p.

Thollon-Behar Marie-Paule. *Dynamiser les pratiques professionnelles de la petite enfance : La recherche-action, un outil. Paris :* Chronique Sociale, 2010, 74 p. (Comprendre les personnes).

Toubon Jacques. *Rapport annuel d'activité 2017 : ne jamais détourner le regard*. 10 avril 2018, 129 p. Disponible sur : < https://www.defenseurdesdroits.fr/sites/default/files/atoms/files/raa2017_num-accessibilite-10.04.2018.pdf> (consulté le 23/05/18).

Tremblay Philippe. *Ecole inclusive. Conditions et applications*. Paris : L'harmattan, 2020, 126 p. (Academia).

Ulmann Anne-Lise. Le travail émotionnel des professionnelles de la petite enfance. In: *Politiques sociales et familiales*, n°109, 2012. Métiers de la petite enfance : registres et dimensions de l'activité. p. 47-57. Disponible sur< http://www.persee.fr/docAsPDF/caf_21018081_2012_num_109_1_2883.pdf > (consulté le 28/06/17).

UNESCO. Qu'est-ce que la diversité culturelle. Disponible sur < http://portal.unesco.org/culture/fr/ev.phpURL_ID=13031&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html> (consulté le 07/03/17).

Valentim Silvia. Comment penser l'accompagnement du jeune enfant dans un contexte d'accueil sous tension et en mutation ? *Le sociographe*, 3(3), 2020, p 23-35.

Vandenbroeck Michel. *Eduquer nos enfants à la diversité : sociale, culturelle, ethnique, familiale,…* Ramonville Saint-Agne : Erès, 2005, 239 p. (Petite enfance et parentalité).

Verba Daniel. Les EJE favorables aux accommodements raisonnables. *ASH.*, 2013, (n°2807) p. 14.

Verba Daniel. *Le métier d'Éducateur de Jeunes Enfants, Un certain regard sur l'enfant.* Paris : La découverte, 2014, 324 p. (Alternatives sociales).

Virat Maël et Lenzi Catherine. La place des émotions dans le travail socio-éducatif. In *Sociétés et jeunesses en difficulté*, 2018. Disponible sur : < https://journals.openedition.org/sejed/8925> (consulté le 20/12/19).

Voswinkel Stefan, Gernet Isabelle, Renault Emmanuel. L'admiration sans appréciation. Les paradoxes de la double reconnaissance du travail subjectivisé. In *Travailler*, 2007/2 (n° 18), p. 59-87. Disponible sur : < https://www.cairn.info/revue-travailler-2007-2-page-59.htm> (consulté le 10/02/21).

Wallon Henri. *L'évolution psychologique de l'enfant*. Paris : Armand Colin, 11e éd., 2002. 187 p.

Zaouche Gaudron Chantal. *Enfants de la précarité*. Ramonville Saint-Agne : Erès, 2017, 144 p. (enfance et parentalité).

Zay Danielle. *L'éducation inclusive, une réponse à l'échec scolaire.* Paris : L'Harmattan, 2012, 280 p. (Savoir et formation).

Zimmermann Bénédicte. *Ce que travailler veut dire, une sociologie des capacités et des parcours professionnels*. Paris, Economica, 2011, 233 p.

Conférences :

A.C.E.P.P. *Renforcer le pouvoir d'agir des parents, croiser les savoirs avec les institutions, pour penser l'éducation sur les territoires : les Universités populaires de parents*, Paris, 30 mai 2016. Disponible sur <http://www.upp-acepp.com/Ev%C3%A9nements/colloque-national-des-upp-renforcer-le-pouvoir-dagir-des-parents/> (consulté le 22/09/16)

A.P.F. *L'inclusion dans tous ses états*, Lille, 7 février 2013. Disponible sur <http://www.diversite-europe.eu/fr/event/linclusion-dans-tous-ses-etats> (consulté le 22/09/16).

COLLINE ACEPP, le CRFPE et l'URIOPSS, rassemblés au sein du Collectif 59-62 qualité d'accueil pour tous, et le "FURET petite enfance et diversité".*En chemin vers l'égalité dès la petite enfance.* Le 3 juin 2016.Disponible sur: < https://indd.adobe.com/view/1bc33a6d-1b44-412f-b35d-f11fb7e5ebae> (consulté le 28/09/16).

Videos:

Commune de Pistoia. *In Dialogo con servizi educativi e la città.* Service éducatif, Pistoia, 2016. Disponible sur : < https://www.youtube.com/watch?v=bqTwwykf5OE > (consulté le 13/06/17).

Melgar Fernand et Rahm Janka. *Limites invisibles.* Service petite enfance, Lausanne, 2006, DVD documentaire, 25 minutes.

Meirieu Philippe. *L'éducation en question*. Mosaïque films, 2001. Disponible sur : < http://www.meirieu.com/EDUCATION%20EN%20QUESTION/l_education_en_questions.htm > (consulté le 25/01/17)

Montchaud Eric. *La petite casserole d'Anatole*. Arte Cinema, 2 février 2014. (Les films du préau).

Noémi association. *The eyes of a child*. 2014. Disponible sur : < https://www.youtube.com/watch?v=WB9UvjnYO90 > (consulté le 23/09/15).

Rochat Corine. *Et si on sortait ?* CREDE, Lausanne, 2012 ? DVD documentaire. 49 minutes.

Vandenbroeck Michel, Peeters Jan et Gielen Mark. *Une berceuse pour Hamza, Un service d'accueil de l'enfance, un espace de rencontre.* DECET, 2003, DVD documentaire, 50 minutes.

Mémoires- thèses consultés :

De Saint Martin Claire. *Que disent les élèves de CLIS 1 de leur(s) places(s) dans l'école ? Un empan liminal.* Sous la direction de Gilles Monceau. Cergy Pontoise. 2014.

Douterluigne Christelle. *Structure petite enfance, école maternelle : entre rupture ou continuité ?* Sous la direction d'Ana Dias-Chiaruttini. Lille. 2016.

Garrigue-Abgrall Marie. *Présence du jeune enfant. Evénement philosophique, source de questionnement éthique.* Sous la direction de Dominique Folscheid. Paris-Est. 2009.

Kheroufi-Andriot Olivier. *Analyse de l'activité d'accompagnement dans le contexte de l'inclusion scolaire française. Perspectives pour l'organisation d'un collectif inclusif et la formation des enseignants.* Sous la direction de Patricia Champy-Remoussenard et Sylvain Starck. Lille. 2020.

Starck Sylvain. *Administrer et enseigner : quel travail à l'interface ? Inspecteurs et enseignants dans le premier degré.* Sous la direction de Patricia Champy-Remoussenard. Lille. 2009.

Valentim Silvia, *Entre gestion et éducation dans la petite enfance au Brésil et en France : des implications professionnelles sous tension.* Sous la direction de Gilles Monceau. Cergy Pontoise. 2016.

Virat Maël, *Dimension affective de la relation enseignant-élève : effet sur l'adaptation psychosociale des adolescents (motivations, empathie, adaptation scolaire et violence) et rôle déterminant de l'amour compassionnel des enseignants.* Sous la direction de Daniel Favre. Montpellier. 2014.

Ouvrages de littérature enfantine :

Carrier Isabelle. *La petite casserole d'Anatole*. Vineuil : Bilboquet, 2009, 30 p. (Trésors Bilboquet).

Centre Régional de Formation à la Petite Enfance. *Ballon, redeviens tout rond*. Cachan : Tartamudo, 2016, 32 p.

Chazerand Emilie. *Un frère en bocal*. Montpellier : Benjamins média, 2013, 48 p.

Herbauts Anne. *De quelle couleur est le vent?*. Bruxelles : Casterman, 2010, 40 p. (Les Albums Casterman).

Le Neouanic Lionel. *Petite tache*. Paris : Panama, 2005, 44 p.

Manceau Edouard. *Tous pareils, Petites leçons de sagesse caribou.* Toulouse : Milan, Tout carton, 2008, 64 p. (Tout-carton).

Merveille Christian. *Petit cube chez les tout ronds*. Namur : Mijade, 2002, 30 p. (Les petits Mijade).

Parr Todd. *Tous différents.* Aubervilliers : Bayard Jeunesse, 2006, 36 p. (Albums lecture).

Ruillier Jérome. Quatre *petits coins de rien du tout.* Vineuil : Bilboquet, 2004, 24 p.

Ruillier Jérôme. *Papa, maman, Anouk et moi*. Vineuil : Bilboquet, 2006, 28 p. (Bilboquet jeune).

Ruillier Jérome. *L'homme de couleur*. Vineuil : Bilboquet, 2007, 28 p. (Petit à petit).

L'activité des EJE, clef de voûte de l'éducation inclusive au sein des lieux d'accueil de la petite enfance ? Une recherche collaborative avec des EJE

Résumé : L'objectif de cette recherche collaborative est de comprendre l'éducation inclusive dans le secteur de la petite enfance. L'éducation inclusive est prescrite dans de nombreux textes et nous nous intéressons à ce que vivent les professionnels de la petite enfance, plus particulièrement les Educateurs de Jeunes Enfants (EJE). L'activité des EJE s'articule à partir de plusieurs éléments et tente d'en maintenir la cohésion : entre l'accueil des jeunes enfants, l'accompagnement de leurs parents, la coordination des équipes et du réseau de partenaires. Ainsi, l'activité des EJE apparaît être la « clef de voûte » de l'éducation inclusive. La recherche menée est une recherche collaborative avec des EJE exerçant dans trois lieux d'accueil de la petite enfance (une ludothèque, un Relais petite enfance et un Multi Accueil), elle a duré trois ans. A partir de la question de recherche suivante : « En quoi les lieux d'accueil de la petite enfance sont-ils des environnements physiques et humains qui concourent à l'éducation inclusive ? », nous avons mis au travail différentes hypothèses à travers une recherche collaborative qui combine trois outils méthodologiques (observations, entretiens et ateliers d'écriture et d'échange sur l'activité) pour concevoir une approche mosaïque de l'éducation inclusive. Différents aspects de l'éducation inclusive ont pu être mis en exergue : les conditions favorables (ou défavorables) à l'éducation inclusive des jeunes enfants au sein d'espaces collectifs, le discours des parents concernant leur inclusion au sein des lieux d'accueil de la petite enfance, les négociations à l'œuvre entre différentes instances éducatives et enfin l'activité réelle des EJE pour l'éducation inclusive des jeunes enfants au sein d'espaces collectifs.

Mots clefs : Éducation inclusive, éducateurs de jeunes enfants, recherche collaborative, petite enfance, dimensions cachées de l'activité, négociations.

The activity of Early Childhood Educators, the cornerstone of inclusive education within early childhood centres? A collaborative research with Early Childhood Educators.

Summary: The objective of this collaborative research is to understand inclusive education in the early childhood sector. Inclusive education is advised in many written works, and we will look into what early childhood professionals, and more especially Early Childhood Educators (ECE), are experiencing. The activity of ECE is centred around various elements and attempts to maintain their cohesion: between welcoming children, supporting their parents, and coordinating teams and partner networks. Therefore, the activity of ECE appears to be the 'cornerstone' of inclusive education. The research carried out is a collaborative research, which lasted three years, with ECE working in three types of early childhood centres (a games library, early childhood community centres, and day care centres with flexible arrangements). From the following research question: "In what ways are early childhood centres environments with physical and human perspectives that contribute to inclusive education?", we have put to work different hypotheses through a collaborative research, which combines three methodological tools (observations, interviews and writing and brainstorming workshops on the activity), to design a mosaic approach on inclusive education. Various aspects of inclusive education were able to be highlighted: favourable (or unfavourable) conditions to inclusive early childhood education within collective centres, parents' views in regard to their inclusion within early childhood centres, current negotiations between different educational bodies and lastly, the real activity of ECE for inclusive early childhood education within collective centres.

Keywords: inclusive education, ECE, collaborative research, early childhood, hidden dimensions of the activity, negotiations.