DOSSIER D'ÉTUDE

234

Collection des documents de travail de la Cnaf

Agir pour le développement et l'épanouissement des jeunes enfants

Les enseignements de l'étude de huit dispositifs locaux

Clémence Helfter
(sociologue, Cnaf)

Pierre Moisset
(sociologue-consultant)

2024

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

Table des matières

AVANT-PROPOS 4

INTRODUCTION 6

I. Évaluer des dispositifs pour nourrir la construction d'une politique publique dédiée au développement des jeunes enfants 8

1. La démarche Premiers Pas 8
a. Un changement de paradigme 9
b. Vers une « qualité éducative » des modes d'accueil ? 10

2. Le volet évaluation de Premiers Pas 11
a. Une même approche qualitative pour huit actions différentes 11
b. Les évaluations menées : dispositifs, questions évaluatives, méthodologie et ressources mobilisées 13

3. Des évaluations articulées avec les enseignements du séminaire Premiers Pas 21
a. Les premières années de vie de l'enfant sont centrales pour son développement 22
b. La puissance publique peut agir utilement pour accompagner les parents 24
c. La France doit renouveler sa politique de la petite enfance 25
d. La possibilité de mobiliser les dispositifs existants est un atout majeur 27

II. Bien accueillir tous les enfants, accompagner leurs parents, former les professionnelles : trois enjeux éclairés par l'expérience de terrain 28

1. Les démarches de formation des assistantes maternelles 29
a. Les assistantes maternelles : une profession en tension et en évolution 29
b. Origine et conduite des démarches de formation des assistantes maternelles 33
c. La réception des démarches de formation 37
d. Les conditions de la bonne réception des actions de formation 39
e. Les effets des formations 41

2. La participation et l'inclusion des parents dans l'accueil de leur enfant 50
a. Une structure emblématique de l'évolution à promouvoir dans toutes les crèches 51
b. Une recherche permanente d'« accordage » 51
c. Un écosystème axé sur le *care* : principes et pratiques d'un fonctionnement spécifique 52
d. Un cadre de « développement de la parentalité » 54
e. Des conditions institutionnelles particulières 55
f. Une attention à ce que l'accueil ponctuel soit significatif pour les enfants 56

3. Les démarches d'inclusion et d'accompagnement du handicap 56
a. Accueillir les jeunes enfants en situation de handicap pour une société inclusive 56
b. Les démarches évaluées 58
c. Une approche professionnelle également intuitive de la prise en charge des enfants à besoins spécifiques ? 63
d. Un réel développement de l'inclusion ? 71

4. L'« étayage » de la relation parents-enfants en parallèle à des accueils occasionnels ou réguliers 72
a. Les enjeux de démarches ouvertes et flexibles 72
b. Les démarches évaluées 74
c. Aller vers les parents fragiles 76
d. Agir auprès des familles fragiles : quelles méthodes et quels supports ? 78
e. Quels effets sur les parents ? 83
f. Les limites des dispositifs 85

5. L'éveil artistique et culturel des jeunes enfants 86
a. Un intérêt ancien des pouvoirs publics pour les actions artistiques et culturelles à destination des 0-3 ans 86
b. L'évaluation comparative de deux projets portés par un partenariat Caf-Drac 88
c. Des effets perceptibles sur les professionnelles et les enfants, malgré des conditions de mise en œuvre largement perfectibles 91

III. Quelques pistes pour une politique publique en chantier(s) 97

1. Des actions pour et avec l'enfant, personne à part entière 97
a. Une relation des adultes aux enfants imprégnée de rapports d'autorité et de domination 97
b. Une évolution trop lente, préjudiciable au développement et au bien-être des enfants 100
c. Le souci de faire exister un « enfant-sujet » : des traductions multiples sur le terrain 101
d. Des professionnelles aux avant-postes du changement des mentalités et des pratiques ? 103

2. Nourrir la relation entre les adultes, parents et professionnelles, et les enfants 103
a. De la nécessité de faire médiation dans une relation qui se construit 104
b. Une multiplicité de supports et d'outils à destination des enfants, mis en œuvre de façon réfléchie par les professionnelles 104
c. Des activités variées dont les parents peuvent se saisir 106
d. Un « étayage » indispensable de la parentalité et de la professionnalité 108

3. Un accompagnement « sensible » des enfants et de leurs parents 109
a. Ethique et pratique du *care*, égards et sollicitude 109
b. Une sensibilité en actes avec enfants et parents 111

4. Quelles professionnelles pour un accueil de la petite enfance axé sur le bien-être et le développement de l'enfant ? 112
a. Le socle sanitaire de l'accueil collectif 113
b. La malédiction maternelle des assistantes maternelles 115
c. Pour des professionnelles et professionnels de l'accueil de la petite enfance 116

5. L'ouverture des modes d'accueil : l'enjeu de l'ouverture comme exposition au regard 119
a. Penser des accueils à temps partiel et des formules souples pour toucher les publics distants des modes d'accueil formels 119
b. La clôture structurante et protectrice des lieux d'accueil 120
c. Pour des professions visibles et sensibles de l'accueil de la petite enfance 121

CONCLUSION **124**

Des actions enthousiasmantes **124**

Une démarche évaluative concluante **124**
Trois enjeux transversaux et trois grands résultats 124
Un éclairage de la préconisation-phare issue du séminaire Premiers Pas : offrir une expérience de socialisation avec d'autres enfants, hors du domicile 125
De l'importance du volume des effectifs et de la dynamique d'équipe 125

Des perspectives de recherche et d'étude **126**
L'activité concrète des professionnelles de l'accueil de la petite enfance 127
Des temps et lieux d'accueil ouverts aux parents et aux enfants qui ne sont pas accueillis 127
L'accompagnement des professionnelles de l'accueil de la petite enfance 128

BIBLIOGRAPHIE **129**

GLOSSAIRE **134**

Avant-propos

La démarche Premiers Pas initiée par la Caisse nationale des Allocations familiales (Cnaf) a pour ambition de documenter l'existence ou non d'une place aujourd'hui en France pour une politique publique dont la finalité première est le développement et le bien-être du jeune enfant. D'abord, comme objet propre, nouveau et identifié, ensuite, comme moyen d'assembler des politiques publiques multiples qui contribuent déjà à cette finalité mais de façon non structurée dans la nature de leurs actions, dans leur dimensionnement et dans leur gouvernance. Héritière de nombreux rapports consacrés aux enjeux de la petite enfance et née dans la même période que la Commission des 1000 premiers jours, la démarche Premiers Pas porte son attention sur les complémentarités, les atouts et les insuffisances des politiques de conciliation entre vie familiale et vie professionnelle, de parentalité, d'accueil et d'éducation à la lumière des savoirs issus du monde de la recherche, des acteurs institutionnels et des acteurs de terrain.

La méthode proposée pour éclairer cette question a consisté à mobiliser les savoirs académiques les plus récents (notamment les rapports suscités et financés par la Cnaf : Zaouche-Gaudron, 2021 ; Carbuccia et Barone 2022, Carbuccia *et al*., 2020) et à faire dialoguer les parties prenantes au cours de huit séances d'un séminaire organisé par France Stratégie, le Haut Conseil de la Famille de l'Enfance et de l'Age et la Cnaf, qui a rassemblé plus de cinquante intervenants. Ces échanges ont permis la production d'un consensus à partir des connaissances scientifiques disponibles et la formulation de plusieurs orientations de politiques publiques partagées (Collombet *et al*., 2021). En complément de cette approche, les parties prenantes de projet Premiers pas ont souhaité produire des connaissances à partir de l'évaluation d'actions et dispositifs spécifiques, déjà existants, ancrés dans des territoires particuliers et dont les finalités pouvaient être rapprochées aux enjeux visés de développement et de bien-être du jeune enfant.

En s'appuyant sur les professionnels qui « imaginent » et « mettent en œuvre» au quotidien ces actions pour répondre à des besoins émergents des parents et des enfants, l'objectif de ces études évaluatives était alors de mieux appréhender la distance entre un discours théorique et sa mise en œuvre opérationnelle, l'intérêt des acteurs à porter de tels enjeux, les apports de ces dispositifs perçus par les porteurs de projets, les familles, les professionnels et les enfants, les difficultés identifiées ainsi que le caractère éventuellement réplicable de ces dispositifs.

Pour cela, la Cnaf s'est appuyée sur le réseau de la branche Famille dont l'une des missions est de contribuer à la mise en œuvre dans les territoires des politiques de petite enfance et de parentalité. Huit caisses d'Allocations familiales (Caf ont accepté d'être les relais de Premiers Pas auprès de leurs partenaires, d'identifier un dispositif répondant au cahier des charges de cette démarche et de porter son évaluation : les Caf de l'Ardèche, de la Charente-Maritime, des Deux-Sèvres, de la Guadeloupe, du Nord, du Pas-de-Calais, de Seine-Maritime et de Seine-Saint-Denis. Au sein de la direction des statistiques, des études et de la recherche (DSER), Clémence Helfter a été chargée de piloter l'ensemble de ces évaluations : veiller à la couverture des différentes dimensions de Premiers Pas, valider les questions évaluatives propres à chaque projet, ainsi qu'appuyer les acteurs locaux dans la construction de leur méthodologie, la production et l'appropriation des résultats.

Pierre Moisset, sociologue, a rejoint et accompagné l'ensemble du volet des évaluations de Premiers Pas comme conseiller scientifique.

Le présent dossier d'études est donc la restitution des connaissances issues de ces huit évaluations. Le travail de synthèse et d'analyse réalisé par Clémence Helfter et Pierre Moisset doit être salué pour au moins quatre raisons. D'abord, parce qu'il s'attache en permanence à repositionner les conclusions de ces évaluations relativement aux savoirs et aux orientations de politiques publiques produites à l'issue du séminaire Premiers Pas permettant ainsi un approfondissement des réflexions engagées. Ensuite, ce dossier d'études retrace pleinement la singularité de chaque projet et la façon dont il concourt spécifiquement à éclairer les débats proposés. En outre, les auteurs produisent une analyse transversale stimulante de ces huit évaluations a priori très hétérogènes en identifiant quatre axes d'analyse transversaux et en identifiant ainsi des convergences : finalement, en quoi les évaluations de ces dispositifs dans les territoires conduisent-elles à renforcer ou à infléchir les propositions initialement formulées sur la place d'une politique visant spécifiquement le développement et le bien-être du jeune enfant, sur les leviers d'actions publiques identifiés et sur les effets attendus ? Enfin, le propos fluide de ce dossier d'études est remarquable eu égard à la densité du matériau recueilli, écrit ou oral (notamment lors des échanges bilatéraux autour des évaluations ou des comités de projets ou auprès des Caf) et à son hétérogénéité en termes de problématiques abordées, de méthodes et de contenus produits.

Avec ce dossier d'études, l'ambition de Premiers Pas de documenter une politique publique dédiée au développement et au bien-être du jeune enfant par des savoirs complémentaires est pleinement atteinte. Ce dossier d'étude souligne l'articulation entre travaux académiques, institutionnels et expérientiels ou entre travaux nationaux et locaux ou encore entre recherches, analyses et évaluations. De même, le travail qui nous est livré ici construit des ponts et ainsi un dialogue entre les conclusions du séminaire Premiers Pas et la réalité des actions déjà existantes. Il souligne que les territoires sont créateurs, promoteurs d'actions innovantes et inspirantes autour des enjeux de la petite enfance. Il mentionne aussi parfois le chemin difficile entre la finalité visée par un projet et la réalité de sa mise en œuvre, met en évidence les limites des actions existantes, certains écueils à éviter et des appuis à envisager. Enfin, il propose des perspectives d'études et de recherches qui témoignent d'une matière vivante, d'une politique qui a toujours besoin d'être nourrie et d'un nouveau rebond entre des évaluations singulières et des enjeux globaux.

Avant de vous laisser la pleine lecture de ce travail, je termine cet avant-propos en remerciant l'ensemble des acteurs de ces huit évaluations : les directrices et directeurs des huit Caf partenaires, les membres du comité de projets, les membres du comité de pilotage, la direction des politiques familiales et d'action sociale (DPFAS) de la Cnaf, Jeanne Moeneclaey (DSER) responsable du pôle chargé des évaluations et bien sûr, Clémence Helfter et Pierre Moisset.

Florence Thibault
Initiatrice du projet Premiers Pas
Ancienne directrice adjointe de la Direction
des statistiques, des études et de la recherche (DSER)
de la Caisse nationale des Allocations familiales (Cnaf)

Introduction

Le présent rapport entend rendre compte du programme d'évaluation mené en 2021-2022 pour mieux connaître 8 actions et dispositifs visant plus ou moins directement le développement et le bien-être des jeunes enfants (0-3 ans). Ce programme, mené par 8 Caf de l'Hexagone et d'outre-mer, en articulation avec la Direction des statistiques, études et recherche de la Cnaf, s'inscrit dans une démarche initiée par la Cnaf en 2019 : « Premiers Pas. Développement du jeune enfant et politique publique ».

Dans une première partie, nous présentons précisément :

- la démarche Premiers Pas qui constitue un vrai changement de paradigme,
- les évaluations menées dans ce cadre sur huit dispositifs bien spécifiques ;
- l'articulation du volet évaluation de Premiers Pas avec le séminaire éponyme.

La deuxième partie du rapport présente les principaux résultats des évaluations qui, ensemble, éclairent trois grands enjeux :

- l'enjeu de l'accueil des enfants d'abord, un accueil qui soit de qualité – et ce pour tous les enfants ;
- l'enjeu de la formation, initiale et continue, des professionnelles, notamment des assistantes maternelles ;
- l'enjeu enfin de l'accompagnement des parents (des mères surtout, très majoritaires dans l'ensemble des dispositifs étudiés), en particulier des plus vulnérables ou distants, et la question de ce que l'on appelle « l'aller-vers » ces publics.

La troisième et dernière partie du rapport propose en transversal trois pistes de réflexion et d'action pour contribuer à élaborer une politique publique dédiée au développement des jeunes enfants, en lien avec :

- la nécessité de nourrir la relation entre les adultes et les jeunes enfants considérés comme des personnes à part entière, actrices de leur développement ;
- l'utilité d'appuyer professionnelles et parents par l'intermédiaire d'activités médiatrices et d'espaces de réflexivité sur les pratiques professionnelles ;
- l'opportunité d'ouvrir les modes d'accueil au regard et à la présence des mères et des pères.

La matière première de nos analyses a été puisée dans les huit rapports d'évaluation produits. Nous avons analysé leurs résultats spécifiques en relation les uns avec les autres de façon transversale et les avons mis en perspective avec la littérature existante (articles, ouvrages, rapports). Ainsi nous avons pu contextualiser et éclairer les points saillants issus des études évaluatives tout en les prolongeant. Et dans le même temps, cela donne aux lectrices et lecteurs des références auxquelles se reporter pour approfondir les différents sujets. Ce qui peut s'avérer très utile car, par souci de concision, nous n'avons pas creusé toutes les questions autant que nous l'aurions parfois souhaité. Ce qui invite à poursuivre des travaux d'étude et de recherche dans plusieurs directions, que nous évoquons en conclusion de ce rapport.

Nous avons soigné l'accessibilité du propos pour les non-spécialistes (bref état des lieux des enjeux et questionnements autour de chacune des principales thématiques, formulations aussi explicites que possible, glossaire des sigles utilisés) tout en cherchant à apporter des éléments de connaissances et de réflexion susceptibles d'intéresser aussi les experts des différents champs.

Précisons enfin que nous avons fait le choix de ne pas anonymiser les structures car, s'agissant de dispositifs prometteurs, il nous a semblé potentiellement utile de permettre de les identifier pour pouvoir le cas échéant en apprendre davantage sur elles. Ceci étant, notre démarche n'est évidemment pas de donner des bons ou mauvais points à telle ou telle initiative ou à tel ou tel acteur mais simplement d'essayer de mieux connaître ces dispositifs et à partir de là de contribuer à la réflexion et à l'action sur le sujet crucial que constitue l'épanouissement des jeunes enfants.

I. Évaluer des dispositifs pour nourrir la construction d'une politique publique dédiée au développement des jeunes enfants

PARTIE 1

1. La démarche Premiers Pas

La Caisse nationale des Allocations familiales (Cnaf) a lancé la démarche « Premiers Pas » en 2019 dans l'objectif de contribuer aux réflexions sur l'opportunité de construire une politique publique visant spécifiquement le développement et le bien-être des jeunes enfants.
Le projet Premiers Pas s'est décliné en trois volets[1] :

- un état des lieux des productions scientifiques existantes axées sur le développement et le bien-être des jeunes enfants (en 2019) ;
- un séminaire partenarial entre la Cnaf, le HCFEA et France Stratégie sur les enjeux, opportunités et difficultés d'une politique publique visant le développement et le bien-être des jeunes enfants (en 2020-2021) ;
- un programme d'évaluation pour mieux connaître plusieurs actions et dispositifs existants qui visent plus ou moins directement le développement et le bien-être de l'enfant (en 2021-2022).

Dans le cadre du premier volet, une revue de la littérature française et étrangère a été effectuée à la demande de la Cnaf-DSER par le Laboratoire interdisciplinaire d'évaluation des politiques publiques de Sciences Po (le Liepp) pour faire le point sur les résultats scientifiques établis et les angles non documentés concernant l'accompagnement au développement du bien-être et des capacités cognitives, émotionnelles et sociales des jeunes enfants. L'intégralité des résultats de ce

[1] Un quatrième volet est à l'étude : le lancement et le suivi d'expérimentations pour concevoir, mettre en œuvre et évaluer des actions, services ou dispositifs visant spécifiquement le développement et le bien-être des jeunes enfants.

travail a été publiée en Dossier d'étude (la collection des documents de travail de la Cnaf) et une synthèse est disponible au format *e-ssentiel*. Les références précises sont les suivantes :

- Carbuccia Laudine, Barone Carlo, Borst Grégoire, Greulich Angela, Panico Lidia, Tô Maxime, 2020, « Revue de littérature sur les politiques d'accompagnement au développement des capacités des jeunes enfants », Cnaf, *Dossier d'étude, n° 215*, 192 p. ;

- Carbuccia Laudine, Barone Carlo, 2022, « Les politiques d'accompagnement au développement des capacités des jeunes enfants », Cnaf, *L'e-ssentiel, n° 206*, coll. « Etudes et Recherche », 4 p.

Cette revue de littérature du Liepp vient compléter l'état des savoirs qui a été mené en 2018-2019 sur l'accueil dans les structures petite enfance des enfants de moins de 3 ans en situation de pauvreté, réalisé à la demande du Conseil scientifique de la Cnaf sous la coordination de la sociologue Chantal Zaouche-Gaudron, paru à la Documentation française et accessible en ligne sur le site Caf.fr, rubrique État des savoirs.

Le séminaire partenarial Cnaf-HCFEA-France Stratégie, fermé sur invitation, a fonctionné pendant plusieurs mois comme un « laboratoire éphémère » de réflexion organisant le regard croisé de chercheurs et chercheuses, d'opérateurs de terrain et d'institutionnels. Les séances du séminaire ont été enregistrées et les vidéos comme les documents associés sont à retrouver en ligne sur la page projet du site de France Stratégie. Et les enseignements issus du séminaire Premiers Pas sont à retrouver dans la note de synthèse disponible sur ce même site (Collombet *et al*., 2021). Nous les détaillons plus loin car les résultats des évaluations s'inscrivent dans ce cadre, les réflexions en cours nous auront permis de contextualiser nos analyses.

a. Un changement de paradigme

Pour la branche Famille, architecte et principal financeur de la politique d'accueil du jeune enfant, il s'agit avec Premiers Pas de passer d'une logique d'accueil (soutien à la création de places) à une logique de développement de l'enfant (repérage et encouragement de démarches favorables au bien-être et au développement de l'enfant au sein des lieux d'accueil).

Plus largement, cette démarche Premiers Pas s'inscrit dans un changement de paradigme des politiques publiques touchant l'accueil de la petite enfance. Rappelons que cette politique est née et s'est développée à la croisée d'une pluralité d'objectifs : prolongement d'une politique de l'emploi (permettre aux parents – et plus précisément aux mères – de travailler), politique familiale (permettre aux familles d'atteindre la taille de descendance souhaitée en parallèle de leur engagement professionnel), politique sociale (favoriser l'insertion des parents en formation ou en retour vers l'emploi) et politique éducative (lutter contre les inégalités précoces de socialisation). Mais, depuis un peu plus de dix ans, la notion d'« investissement social » dans la petite enfance est venue donner de nouvelles perspectives. Dans cette optique, la création de places d'accueil des jeunes enfants n'est plus seulement considéré comme une dépense pour « compenser » l'entrée et le maintien massif des femmes sur le marché de l'emploi mais l'occasion de fonder la première politique éducative, celle qui, avant même l'entrée à l'école, tente de réduire les inégalités précoces de socialisation des jeunes enfants au sein des familles. En France, cette perspective a été développée par de nombreux rapports, depuis le Rapport sur le service public de la petite enfance du Centre d'Analyse Stratégique en 2007 jusqu'au récent rapport de la Commission des 1000 premiers jours [Cyrulnik, 2020] pour l'élaboration d'une stratégie concertée d'action et de prévention en anténatal et postnatal auprès des enfants et de leurs parents.

L'investissement social dans la petite enfance demande, dans le cas français, de dépasser la logique de création et d'agrément de places héritière des traditions sanitaires et « maternalo-familiales » s'agissant des assistantes maternelles. Autrement dit, il s'agit d'aller plus loin que le soutien à la création et au maintien de places d'accueil sur les différents territoires pour repérer et encourager des démarches qui visent soit à mieux inclure des publics jusque-là distants ou en retrait des modes d'accueil (parents en situation de pauvreté/précarité, situations de handicap, etc.), soit à mener, au sein des modes d'accueil, des démarches spécifiques auprès d'enfants ou de parents considérés comme devant être mieux accompagnés ou soutenus.

b. Vers une « qualité éducative » des modes d'accueil ?

Au gré de l'évolution des politiques d'accueil du jeune enfant, on a vu se succéder trois couches d'objectifs et trois conceptions de la qualité encore présentes et en concurrence aujourd'hui sur le terrain.

Les premiers objectifs apparus sont économiques et répondent à la nécessité de développer les places d'accueil collectives pour permettre l'accès et le maintien dans l'emploi des femmes. Cette orientation, née dans les années 1980-1990, perdure encore dans les années 2000 *via* les différents « plans petite enfance » et jusqu'à aujourd'hui à travers les objectifs quantitatifs de développement du nombre de places d'accueil. Ces objectifs président essentiellement au développement quantitatif du nombre de places d'accueil collectif, à leur rééquilibrage territorial ainsi qu'à leur usage optimal.

À ces objectifs économiques sont venus s'ajouter les missions sociales. Ces missions apparaissent au cours des années 1990 et s'affirment particulièrement avec le décret du 1er août 2000 qui permet l'accès des parents sans emploi et en insertion professionnelle aux places d'accueil en établissement collectif. Cette orientation vient répondre au constat, fait à plusieurs reprises au début des années 2000, que la première période de développement des modes d'accueil de la petite enfance en France (années 1980-1990) a particulièrement bénéficié aux ménages les plus aisés, les enfants des ménages les plus modestes étant moins fréquemment accueillis hors de leur famille. Au-delà d'une démarche de rééquilibrage de l'accès aux modes d'accueil, l'accueil collectif du jeune enfant devient un des instruments d'une politique de lutte contre la pauvreté.

Un troisième type d'objectifs, enfin, s'est agrégé aux objectifs d'ordres économique et social : les missions éducatives. Celles-ci apparaissent à partir du milieu des années 2000. Il ne s'agit plus alors de répondre à un besoin d'accueil généré par le travail féminin ni de rééquilibrer socialement l'accès à l'offre d'accueil et de favoriser l'insertion sociale et professionnelle des populations les plus fragiles ; l'accueil collectif est considéré comme le premier chaînon d'une série d'interventions éducatives sur les enfants et leurs parents. Ces interventions éducatives ont vocation à donner à chaque enfant la possibilité de s'épanouir et d'évoluer suivant son potentiel et, ainsi, de contribuer à l'égalité des chances. L'accueil collectif de la petite enfance est alors chargé de lutter contre la reproduction des inégalités sociales par la socialisation des enfants. Ces « nouveaux » objectifs éducatifs se retrouvent également dans la sensibilité à l'accueil des enfants en situation de handicap ainsi que dans la perspective de lutte contre les inégalités de genre.

À ces trois grandes strates d'objectifs correspondent trois conceptions de la qualité d'accueil. A la première correspond la « qualité économique » des modes d'accueil : celle-ci se traduit par un agrément *a minima* (normes sanitaires et d'aménagement) des lieux d'accueil collectif et individuel et un accent mis surtout sur la création de places et leur mise à disposition dans des

créneaux horaires correspondant aux contraintes professionnelles des parents. Cette qualité économique s'est notamment traduite dans la Prestation sociale unique ou PSU [aide au fonctionnement versée par les Caf aux gestionnaires d'établissements d'accueil du jeune enfant (EAJE)] créée en 2002 et sa révision en 2014 visant, notamment, à optimiser les places d'accueil collectives existantes en insistant sur la mise à disposition de créneaux d'accueil au plus près des besoins des parents. A la deuxième strate d'objectifs correspond la « qualité sociale ». Celle-ci se mesure par la proportion de places d'accueil réservées ou attribuées aux parents en insertion sociale (retour vers la formation et/ou l'emploi) ainsi que par l'accueil et l'accompagnement des projets d'insertion des parents concernés (notamment au sein des crèches à vocation d'insertion professionnelle dites crèches Avip, label créé en 2016). À la troisième strate correspond enfin la « qualité éducative » en jeu dans la démarche Premiers Pas. Cette conception de la qualité s'adresse plus particulièrement à l'usager enfant des modes d'accueil et non plus l'usager parent (en emploi ou en retour vers l'emploi) comme dans les deux premières conceptions. S'agissant de lutter contre les inégalités sociales et de genre telles qu'elles peuvent s'inscrire dans la socialisation des jeunes enfants et les attitudes des parents, cette qualité sollicite, en sus d'un accompagnement, de réelles actions éducatives auprès des enfants et des parents. Non pas une adéquation à leurs demandes mais une sensibilisation à des valeurs perçues comme étant souhaitables, bien que pas toujours partagées par tous les parents de la même manière. Cette qualité dite éducative amène les professionnelles à dépasser les premiers critères de qualité d'accueil (aménagement, formation des professionnelles) pour entrer plus particulièrement dans l'élaboration et le suivi d'actions éducatives à destination des parents et des enfants. Cela sollicite une attention soutenue aux normes du bon développement de l'enfant et aux conséquences sur les enfants de leurs attitudes en tant que professionnelles ainsi que des attitudes des parents.

2. Le volet évaluation de Premiers Pas

a. Une même approche qualitative pour huit actions différentes

Le volet évaluation a étudié huit dispositifs existants, susceptibles de trouver à s'intégrer dans une politique publique visant le développement et le bien-être du jeune enfant. Mis en œuvre localement – en Ardèche, Charente-Maritime, Deux-Sèvres, Guadeloupe, Nord, Pas-de-Calais, Seine-Maritime et Seine-Saint-Denis – les actions évaluées (détaillées plus bas) ont trait à :

- la formation des assistantes maternelles (en Ardèche et dans le Nord) ;
- les relations parents-professionnelles-enfants en EAJE (dans les Deux-Sèvres) ;
- l'accueil du handicap en EAJE (en Charente-Maritime et en Guadeloupe) ;
- l'éveil artistique et culturel en EAJE (en Seine-Maritime) ;
- l' « étayage[2] » de la relation parents-enfants dans des centres sociaux (en Seine-Saint-Denis) ou dans un espace ouvert intégré à un EAJE (dans le Pas-de-Calais).

[2] Nous employons le terme d'étayage en référence au verbe étayer qui désigne le fait de « soutenir quelque chose par des arguments, des preuves, le fonder, l'établir ou en être la base, la preuve » (définition du Petit Larousse – exemple : « une thèse est étayée sur des arguments solides »). En psychologie du développement, le terme d'étayage renvoie à l'aide apportée à une personne, sur initiative de cette dernière, par un individu plus « aguerri » qui vient la guider, la soutenir, la renforcer. Très précisément ici, nous entendons par étayage de la relation parents-enfants des manières d'accueillir et des pratiques permettant à des parents, accompagnés de leurs jeunes enfants, d'expérimenter d'autres pratiques avec leurs enfants (participation à des activités, jeux, lectures) dans un contexte extra-familial (avec un groupe d'autres enfants et parents). Et cette expérimentation peut leur permettre d'étoffer leurs pratiques parentales à destination de leurs enfants. Avec l'étayage de la relation parents-enfants, on est donc sur une forme particulière de soutien ou d'accompagnement à la parentalité.

Ces dispositifs[3] ont été repérés par les caisses d'Allocations familiales (Caf) des territoires concernés avec la Cnaf. Les 8 Caf parties prenantes du projet Premiers Pas ont commencé par identifier sur leur territoire une ou plusieurs actions susceptibles de contribuer au développement de l'enfant et à son épanouissement, avec en particulier comme indication que ces actions se rattachent à l'un au moins des cinq grands types de leviers – identifiés à partir de la revue de littérature réalisée dans le cadre de Premiers Pas (Carbuccia *et al.*, 2020 ; Carbuccia et Barone, 2022) – susceptibles de constituer autant de facteurs de développement des jeunes enfants :

- le développement des apprentissages et des projets éducatifs dans les structures d'accueil collectif ou en accueil individuel ;
- le recours aux modes d'accueil formels entendu principalement comme les établissements d'accueil du jeune enfant et les assistantes maternelles qui proposent à l'enfant une expérience de socialisation avec d'autres enfants dans d'autres espaces que la maison ;
- la qualité de l'accueil qui passe notamment par la formation ou sensibilisation des professionnelles de la petite enfance, dont les assistantes maternelles ;
- le soutien à la parentalité qui vise à améliorer la quantité et la qualité des interactions parents-enfants ;
- l'articulation et la continuité entre les différentes politiques publiques destinées au jeune enfant.

Un dispositif par territoire a été choisis parmi les plus prometteurs, potentiellement reproductibles, possiblement évaluables et garantissant une certaine diversité (en termes de structures, de publics, de supports). Ces dispositifs et actions retenus couvrent les cinq axes identifiés et illustrent en partie la richesse et la variété de ce qui se fait aujourd'hui sur le terrain. Ainsi, deux évaluations portent spécifiquement sur la formation des professionnelles (les assistantes maternelles ici en l'occurrence), deux autour du handicap et des besoins spécifiques des jeunes enfants en crèche, deux autres sur des dimensions plus précises du développement des enfants (langage et éveil artistique et culturel) et deux, enfin, sur l'accueil des enfants et de leurs parents en crèche et dans une structure hybride jumelant un Laep et une crèche. Ces actions se déroulent dans différents types de structures (de type crèche, centre social, maison de quartier, Laep, Ram, espace parent-enfant, etc.), avec des publics et des territoires contrastés (quartiers prioritaires politique de la ville ; publics précaires et allophones notamment).

Les actions étudiées dans le cadre de Premiers Pas sont ainsi diverses et singulières : souvent innovantes et très locales, elles concernent parfois un petit nombre de personnes ; certaines existent depuis peu de temps, d'autres peuvent avoir récemment évolué ; elles prennent place enfin dans des contextes locaux et institutionnels variés. C'est pourquoi elles ont été étudiées sous la forme de recherches évaluatives mobilisant des méthodologies qualitatives. Sur la base d'observations et d'entretiens individuels et collectifs auprès de professionnelles[4] de la petite enfance, de parents et d'acteurs locaux, l'investigation a porté sur les logiques des actions et de saisir les représentations et pratiques des différents acteurs. L'idée était de saisir des expériences et parcours permettant d'appréhender ce qui a été infléchi ou ce qui peut changer, que ce soit des vécus, des engagements, des positionnements (de parents et de professionnelles mais aussi d'enfants), et d'identifier, dans le contexte de chacune des actions, les opportunités ressenties par

[3] Dans le présent rapport, nous employons les termes « action » et « dispositif » l'un pour l'autre pour désigner les objets évalués dans le cadre de Premiers Pas. Pour certains de ces dispositifs/actions, nous employons également le terme de « démarche », nous y reviendrons.

[4] Nous choisissons d'employer le féminin pour désigner les professionnels de la petite enfance qui sont en grande majorité des femmes. De façon générale, nous avons banni le recours systématique au masculin « neutre » qui masque les situations de non-mixité du monde social et les inégalités de genre.

les différents acteurs, les changements ainsi que les écueils et limites identifiées. Enfin, une attention particulière a été portée au contexte territorial et partenarial des démarches pour prendre en compte la dynamique locale et identifier potentiellement des conditions d'implantation et de réplicabilité.

Il est à souligner à ce stade que nous n'interrogeons pas directement le développement de l'enfant en tant que tel dans ces évaluations : nous partons des enseignements des revues de littérature et des cinq axes identifiés pour poser l'hypothèse que les actions et dispositifs qui se rattachent à ces cinq grands facteurs de développement concourent donc à l'objectif global poursuivi par la politique publique qui reste à construire. Et si les évaluations Premiers Pas viennent ainsi éclairer les modalités et les mécanismes de cette politique de l'enfance en devenir, c'est en apportant des indices de l'efficacité des actions bien plutôt que des preuves ou des mesures de la proportion dans laquelle elles influent effectivement sur le développement des jeunes enfants. Le contenu de cette notion fait l'objet de débats ; nous l'entendons ici au sens large, englobant notamment le développement cognitif, l'acquisition de compétences prédictives de la réussite scolaire, le développement psycho-social, le développement socio-émotionnel et le bien-être. Autrement dit, notre objectif n'était pas la mesure de l'impact des actions sur le développement de l'enfant mais la compréhension des mécanismes, le croisement des discours et des regards des acteurs, qui est une façon d'objectiver les choses et qui éclaire aussi la question de l'efficacité de ces actions, dans la perspective d'alimenter la réflexion sur l'action publique et ses évolutions possibles.

Une citation[5] exprime bien la posture qui a été la nôtre avec les évaluations Premiers Pas : « *La posture évaluative est une application de la pensée critique dans le contexte de l'action publique. Elle se caractérise par une attitude curieuse et la volonté de fonder sa démarche sur des éléments de preuve. Rentrer dans une posture évaluative, c'est identifier des hypothèses et poser les bonnes questions de façon à mieux comprendre, à travers une réflexion approfondie et la prise de recul, les phénomènes observés et ainsi éclairer l'action et la prise de décision* ». On retrouve là tous les ingrédients de notre démarche ouverte (que l'on peut qualifier de recherche ou d'étude évaluative ou bien d'évaluation selon le contenu qu'on y met) : la dynamique compréhensive et critique, le soin apporté au cadrage et à la méthode et le souci d'être utile pour l'action – sans oublier une grande curiosité, que nous avons choisi de satisfaire en accordant du crédit à la parole des acteurs, aux savoirs expérientiels et à la récolte d'indices et d'incidences plus que de preuves et d'effets stricts, dans l'objectif de mieux saisir les logiques et processus à l'œuvre, les parcours, les représentations et pratiques des acteurs et les relations nouées entre eux.

b. Les évaluations menées : dispositifs, questions évaluatives, méthodologie et ressources mobilisées

Les évaluations conduites dans le cadre de Premiers Pas ont été coordonnées par la Cnaf-DSER avec le sociologue-consultant Pierre Moisset[6], sous la supervision de chacune des huit Caf concernées.

[5] Passage repéré et traduit par Quadrant conseil, dans le cadre d'une formation à l'évaluation des politiques publiques, extrait de l'ouvrage de Buckley *et alii* paru en 2014 et intitulé *Defining et teaching evaluative thinking*.

[6] La Cnaf-DSER a fait appel au sociologue-consultant Pierre Moisset, spécialiste de l'accueil de la petite enfance, pour assurer, en binôme avec Clémence Helfter (chargée d'évaluation et de recherche à la Cnaf-DSER et coordinatrice du volet évaluation de Premiers Pas), le cadrage, le suivi et l'analyse des évaluations Premiers Pas. Par la suite, nous faisons référence à ce binôme quand nous évoquons la Cnaf-DSER, quand bien même Pierre Moisset n'en fait pas partie mais lui a été ponctuellement associé pour ce projet.

Pour mener à bien ces évaluations, la Cnaf s'est appuyée sur un Comité de projet[7] *ad hoc*, espace de coordination et de dialogue entre les 8 Caf participantes. Ce comité s'est réuni à six reprises entre fin 2020 et mi-2022 pour partager des repères communs autour de l'évaluation des politiques publiques puis échanger sur la sélection des actions à évaluer, l'avancement des travaux, les obstacles rencontrés et les leviers actionnés, les premiers résultats et, enfin, les résultats finaux de chaque évaluation et les résultats transversaux à l'ensemble des évaluations.

La phase de cadrage a étroitement associé la Cnaf-DSER, chaque Caf et, autant que possible, les prestataires mobilisés (7 des 8 Caf ont externalisé tout ou partie de la réalisation de l'évaluation. Celle-ci a permis de bien cerner l'action et de circonscrire l'objet de l'évaluation (en lien avec les moyens mobilisables pour effectuer l'évaluation) puis de choisir les questions évaluatives et la méthodologie.

Les questions évaluatives qui ont été identifiées pour chaque dispositif sont détaillées ci-après. Elles visaient globalement à documenter les actions sur quatre grandes dimensions :

- les publics : qui sont les publics ciblés ? quelle participation et quelle adhésion ? pour quels effets ? ;
- les professionnelles : quelles représentations, postures et pratiques ? quels appuis, besoins, attentes ? ;
- les media : quels supports matériels concrets et quelles activités ? avec quels objectifs et pour quels apports spécifiques ? ;
- le partenariat : quelles dynamiques territoriales à l'œuvre ? quelle place des différents acteurs locaux ?

Ces questions évaluatives ont guidé continument le travail, même si elles n'ont pas toujours trouvé de réponse suffisamment approfondie dans les évaluations menées. Celles-ci ont été complétées par des entretiens ponctuels avec la Caf, le prestataire et/ou les responsables des dispositifs au moment du travail de synthèse des résultats des 8 études. Précisons enfin que ces travaux ont été menés dans des délais contraints (objectif visé de 6 mois au départ, étendu jusqu'à 10-12 mois pour certaines études), un contexte marqué par la pandémie de Covid-19 (qui a notamment entraîné la suspension de certaines actions, leur reprise selon des modalités différentes du régime habituel et qui a impacté aussi les conditions de travail et de vie des usagers et usagères, des professionnelles, des partenaires et prestataires), et avec des moyens disparates (recours à un étudiant ou un prestataire pour réaliser tout ou partie du terrain et/ou de l'analyse ou prise en charge par des agents de la Caf).

Présentons maintenant brièvement les évaluations réalisées, soit les actions et dispositifs étudiés, les questions évaluatives, la méthodologie et les ressources mobilisées.

[7] Animé par Clémence Helfter, chargée de recherche et d'évaluation à la Direction des statistiques, études et recherche (DSER) de la Cnaf, avec le soutien de Jeanne Moeneclaey, responsable du pôle recherche, études et veille scientifique à la DSER, ce comité de projet a rassemblé une quarantaine de personnes représentant les 8 Caf porteuses des évaluations, la Direction des politiques familiale et sociale (DPFAS) de la Cnaf et le sociologue-consultant Pierre Moisset.

❖ La formation des assistantes maternelles : deux évaluations en Ardèche et dans le Nord

L'évaluation Premiers Pas en Ardèche

Le dispositif évalué

L'évaluation a porté sur des actions de formation de professionnelles de la petite enfance et de l'enfance, en particulier des formations à la prise en compte des émotions de l'enfant. Ces actions étaient mises en œuvre par le Relais assistantes maternelles (Ram) de la Communauté de communes (CC) du Pays de Beaume Drobie, en partenariat avec des établissements d'accueil du jeune enfant (EAJE), des Accueils de loisirs sans hébergement (ALSH) et un Lieu d'accueil enfants-parents (Laep).

Le principe du dispositif : permettre aux professionnelles de la petite enfance, notamment les assistantes maternelles, de se former à l'accueil des émotions de l'enfant de façon à favoriser leur expression par les enfants et donc leur développement. La démarche s'inscrit dans la perspective plus globale de développer une continuité et une cohérence éducatives ancrées dans des postures partagées entre professionnelles et parents à l'échelle du territoire.

Les principales questions évaluatives

- Qu'est-ce que cette formation a pu changer dans les approches, la sensibilité et la pratique des professionnelles (en individuel, collectif, périscolaire, soutien à la parentalité) voire dans celles des parents ?
- Comment la formation s'inscrit-elle dans une démarche locale autour de la petite enfance et de l'enfance ?

La méthodologie

Une trentaine d'entretiens individuels ou collectifs ont été menés auprès de professionnelles de la petite enfance et de l'enfance (assistantes maternelles, professionnelles en crèche, en ALSH, en Laep, responsable de Ram – réseau d'assistantes maternelles), auprès d'acteurs locaux (coordinatrice enfance jeunesse, coordinatrice parentalité du Pays de Beaume Drobie, psychologue, formatrice) ainsi qu'avec des parents.

Les ressources mobilisées pour réaliser l'évaluation

La Caf de l'Ardèche[8] a confié la réalisation de l'évaluation à Julien Lacazette (stagiaire à la Caf et étudiant en M2 en sociologie des organisations et de l'action publique à l'Université Toulouse-Jean Jaurès). Un appui méthodologique sur les techniques d'évaluation a été assuré par Nicolas Senil, géographe enseignant-chercheur au Cermosem (Université Grenoble Alpes).

Un groupe Projet partenarial a été mis en place, composé de la Caf (le responsable du pôle stratégie et innovation, la chargée de conseil et de développement petite enfance, le chargé d'études), la coordinatrice enfance jeunesse du territoire, la responsable du Ram de la CC du Pays de Beaume Drobie.

L'évaluation Premiers Pas dans le Nord

Le dispositif évalué

L'évaluation a porté sur des actions de formation continue en direction des assistantes maternelles, axées sur le développement de l'enfant et son bien-être, organisées depuis 2018 par le Relais assistantes maternelles (Ram) de la Communauté de Communes des Hauts de Flandre (CCHF).

[8] C'est Olivier Faury, responsable du pôle stratégie et innovation, qui a plus particulièrement suivi l'évaluation au sein de la Caf de l'Ardèche.

L'action s'inscrit dans un projet transversal à l'ensemble des structures Enfance/Jeunesse gérées par la CCHF pour travailler avec les parents et les professionnelles et se déploie dans le cadre d'une démarche partagée et réfléchie visant la bientraitance[9].

Les questions évaluatives

- Dans quelle mesure les formations ont fait évoluer les postures et les pratiques des assistantes maternelles avec les enfants et avec les parents ?
- Les formations ont-elles impacté le rapport des assistantes maternelles à leur métier ?
- En quoi l'écosystème local a-t-il pu constituer un contexte politique et institutionnel facilitateur et porteur dans la mise en œuvre de la démarche de formation ?

La méthodologie

Une trentaine d'entretiens individuels a été mené avec : les animatrices des antennes Ram (4 entretiens), des assistantes maternelles ayant suivi au moins une formation (15), des formatrices (3), des parents confiant leur enfant à une assistante maternelle qui a suivi une formation (15) et, enfin, la responsable de service enfance jeunesse de la CCHF. Un entretien collectif a été conduit avec les élues et élus de la CCHF. En complément, une enquête a été menée en ligne par questionnaire auprès des assistantes maternelles résidant sur le territoire et ayant suivi ou non une formation depuis 2018 et auprès des parents dont l'enfant est ou a été accueilli chez une assistante maternelle résidant sur le territoire de la CCHF.

Les ressources mobilisées pour réaliser l'évaluation

La Caf du Nord[10] a confié la réalisation de l'évaluation à un prestataire : le cabinet TMO Régions (Damien Hillairet).

Un comité de projet local a été mis en place, composé de la Caf (responsable du pôle de développement des territoires Flandre, responsable d'unité, chargée de conseil et de développement en action sociale et chargée d'évaluation et d'animation des politiques actions sociales), la Communauté de Communes des Hauts de Flandre (responsable de service Enfance-Jeunesse, directrice du Développement social local, élue en charge de la Petite enfance et de la Jeunesse), le Ram (2 animatrices en charge de la démarche de formation des assistantes maternelles) et le prestataire TMO.

❖ Les relations parents-professionnelles-enfants en EAJE : une monographie d'établissement en Deux-Sèvres

Le dispositif évalué

L'évaluation étudie le fonctionnement d'un établissement d'accueil du jeune enfant, un multi-accueil de 50 places situé à Parthenay et géré par la Communauté de Communes (CC) Parthenay-Gâtine.

Cet EAJE a connu des évolutions importantes ces 10 dernières années avec, notamment, une ouverture aux accueils à temps partiels et aux publics en retour vers l'emploi et plus encore, un approfondissement par l'équipe de la démarche d'accueil des parents.

---

[9] La bientraitance ne doit pas être réduite au simple contraire de la maltraitance. La psychanalyste Fransisca Flamand en donne la définition suivante : « *La bientraitance, c'est le respect de l'enfant mis en acte ; c 'est donner les moyens à l'enfant d'être sujet et acteur de sa vie, en le considérant comme un interlocuteur à part entière que l'on accueille, auquel on s'adresse et avec lequel on se comporte avec respect : respect physique, psychique et affectif* » (extrait d'un document support de l'action évaluée, la source exacte n'est pas indiquée). Sur cette notion, on se reportera utilement à l'ouvrage de la psychologue Danielle Rapoport, *La bien-traitance envers l'enfant. Des racines et des ailes*, publié en 2007 (éd. Belin).

[10] L'évaluation a été plus particulièrement suivie au sein de la Caf du Nord par Sandrine Salvalaggio, responsable du pôle de développement des territoires Flandre.

Les principales questions évaluatives

- Quelles pratiques et attitudes professionnelles traduisent l'évolution du multi-accueil et favorisent le changement de positionnement et de pratiques à l'égard des parents ?
- Quelle perception les parents ont-ils des pratiques et des attentions des professionnelles à l'égard des enfants et d'eux-mêmes, et dans quelle mesure leurs propres pratiques à l'égard de leurs enfants peuvent en être changées ?
- Comment l'évolution de cet EAJE s'inscrit-elle dans l'évolution du contexte local, notamment du positionnement de la Caf et de la communauté de communes porteuses sur la question de la petite enfance et de la parentalité ?

La méthodologie

Une quinzaine d'entretiens individuels ont été menés avec des professionnelles (principalement avec des professionnelles de terrain de la structure et auprès de l'équipe de direction), avec des parents fréquentant actuellement la structure (10) et avec des partenaires (la Caf et la CC). Deux réunions de restitution, validation et réflexion sur les premières analyses ont été organisées avec les partenaires d'une part et avec l'équipe de l'EAJE d'autre part.

Les ressources mobilisées pour réaliser l'évaluation

La Caf des Deux-Sèvres[11] a confié la réalisation de l'évaluation à la sociologue-consultante Nadège Séverac.

Un comité de pilotage partenarial a été constitué sous l'égide de la Caf (la responsable du département de l'action sociale, une conseillère experte parentalité et une conseillère technique enfance jeunesse), associant la sociologue, la directrice du multi-accueil, des élues et services de la Communauté de communes Parthenay-Gâtine (vice-présidente en charge de la solidarité, de la santé et de la petite enfance, VP en charge de l'enfance et du scolaire, responsable et assistante administrative du service Enfance-Jeunesse) ainsi que la Mairie d'Adilly.

❖ L'accueil du handicap en EAJE : deux évaluations, en Charente-Maritime et en Guadeloupe

L'évaluation Premiers Pas en Charente-Maritime

Le dispositif évalué

L'évaluation porte sur l'accueil d'enfants dits « à besoins spécifiques » (situation de handicap reconnu, retards de développement, manque de maturité) mis en œuvre au sein d'un multi-accueil associatif de 20 places (40 enfants accueillis à temps partiel) qui fait partie d'un centre social implanté dans un quartier prioritaire de la politique de la ville (QPV).

Les principales questions évaluatives

- Comment sont repérés et orientés les enfants « à besoins spécifiques » ?
- Dans quelle mesure l'action de la structure parvient-elle à changer ou infléchir le parcours des enfants repérés comme étant à besoins spécifiques, à travers leur évolution durant l'accueil, les postures et pratiques des parents concernés, les représentations et pratiques des professionnelles, la mobilisation des partenaires et ressources externes ?

[11] L'évaluation a été plus particulièrement suivie, au sein de la Caf des Deux-Sèvres, par Valérie Rocher, responsable du département de l'action sociale, et Nathalie Seguin, conseillère experte parentalité.

La méthodologie

Une trentaine d'entretiens ont été menés : des entretiens individuels ou collectifs avec des professionnelles de la structure (6 entretiens individuels avec la responsable, une psychomotricienne et 4 professionnelles petite enfance), avec des acteurs locaux [13 entretiens individuels avec les partenaires – PMI (Protection maternelle et infantile), référente handicap du département, directrices d'école maternelle, Laep, Ram, Ville de Rochefort, CMPP (Centre médico-psycho-pédagogique) – et 2 entretiens collectifs – avec le Sessad (Services d'éducation spéciale et de soins à domicile) et l'association AAPIQ (Association d'animation populaire inter quartiers) qui porte le centre social et le multi-accueil] et avec des parents (6 entretiens individuels avec des parents dont 3 concernés par le projet d'accompagnement spécifique, et les autres non concernés directement par le projet spécifique).

Les ressources mobilisées pour réaliser l'évaluation

La Caf de Charente-Maritime[12] a confié la réalisation de l'évaluation à deux de ses agentes : Laurence Fallourd et Laura Paule, chargées de conseil et de développement. Il a été fait appel à un prestataire pour la retranscription intégrale des entretiens.

Un Comité de suivi a été mis en place avec l'ensemble des partenaires concernés et s'est réuni régulièrement tout au long de la démarche pour prendre connaissance de l'évaluation, suivre son avancement et discuter des résultats.

L'évaluation Premiers Pas en Guadeloupe

Le dispositif évalué

L'évaluation porte sur l'accueil d'enfants en situation de handicap (autisme, trisomie, polyhandicap) au sein d'un jardin d'enfants associatif, le Jardin de Cajou. D'une capacité d'accueil de 30 places, il est considéré comme le seul de la Guadeloupe à proposer une offre explicite et assumée de mixité et d'inclusion.

L'établissement produit un projet éducatif individualisé après concertation avec les parents et les professionnelles spécialisées intervenant auprès des enfants. Il met en œuvre un travail avec différents supports (musique, jardinage, éveil sensoriel) et des temps d'activités en groupe mixte et activités spécifiques pour les enfants porteurs de handicap.

Les principales questions évaluatives

- L'accueil produit-il un changement de regard de la part des parents d'enfants en situation de handicap vis-à-vis de leur enfant et de ses capacités et/ou un changement de regard sur le handicap de la part des parents d'enfants dits « ordinaires » ?
- Dans quelle mesure le jardin d'enfants favorise-t-il l'inclusion des enfants « à besoins particuliers » et de leurs parents, notamment sur le plan social et le plan scolaire ?
- Comment les professionnelles sont-elles formées, sensibilisées aux questions d'accueil du handicap ? Comment travaillent-elles les temps d'accueil mixte ? Comment cela influe-t-il sur leurs pratiques d'accueil en direction des jeunes enfants ?
- Comment peut-on caractériser les partenariats et les effets de réseau autour de cet EAJE ?

La méthodologie

Une vingtaine d'entretiens individuels ou collectifs ont été menés avec des professionnelles de la structure (5), des parents (10) et des partenaires (5).

[12] L'évaluation a été plus particulièrement suivie, au sein de la Caf de Charente-Maritime, par Mélanie Supiot-Dampuré, responsable du service action sociale.

Les ressources mobilisées pour réaliser l'évaluation

La Caf de Guadeloupe[13] a confié la réalisation des entretiens avec les parents à des travailleuses sociales en son sein et a fait appel à un prestataire pour réaliser les entretiens avec les professionnelles (le cabinet Qualistat) et à un sociologue-consultant, Christophe Zander, pour les entretiens avec les partenaires puis l'analyse de l'ensemble du matériau.

Un comité de pilotage interne à la Caf été mis en place regroupant la directrice du développement social, les managers des pôles action sociale et travail social ainsi que du secteur animation des territoires et six travailleuses sociales de la Caf.

❖ L'éveil artistique et culturel en EAJE : une étude comparative sur deux résidences d'artistes en Seine-Maritime

Le dispositif évalué

L'évaluation porte sur des actions d'éveil artistique et culturel au sein de deux structures d'accueil de la petite enfance menées dans le cadre d'un programme de résidence d'artiste (le programme Babil) en Seine-Maritime. Développé depuis 2019 sur la base d'un partenariat entre la Caf et la Drac (Direction régionale des affaires culturelles), ce programme a pour objectif de soutenir la mise en place de résidences d'artistes dans les établissements d'accueil du jeune enfant, les Ram et les Laep, permettant un éveil artistique et un accès aux ressources culturelles dès le plus jeune âge.

Les questions évaluatives

- Quels sont les effets de ces démarches artistiques sur les postures et les pratiques des professionnelles en direction des jeunes enfants ?
- Dans quelle mesure ces démarches modifient-elles le regard des parents sur leur enfant, leurs pratiques en termes d'activités avec lui, la fréquentation des équipements culturels et artistiques du territoire ?
- Que disent les professionnelles, les artistes et les parents de l'impact de ces actions sur les enfants, notamment en ce qui concerne leurs « habilités sociales » (interactions, écoute, communication) et leur rapport au monde ?

La méthodologie

Des observations ont été menées et une trentaine d'entretiens individuels ont été réalisés auprès des professionnelles des structures (une quinzaine d'entretiens avec le personnel de terrain et responsables des EAJE et du Ram), des deux compagnies artistiques, de parents (6) ainsi qu'auprès des partenaires (Caf, Drac, Département, communes et Communauté de communes).

Les ressources mobilisées pour réaliser l'évaluation

La Caf de Seine-Maritime[14] a confié la réalisation de l'étude au Cabinet Fors-Recherche sociale (Juliette Baronnet et Florence Brunet, responsables d'études).

Un comité de projet a été mis en place, réunissant la Caf, la Drac, les directions des structures, les compagnies d'artistes, le Conseil départemental, la Communauté de communes ainsi qu'une autre commune qui n'en fait pas partie.

[13] L'évaluation a été plus particulièrement suivie, au sein de la Caf de Guadeloupe, par Corine Nicolas, directrice du développement social.

[14] L'évaluation a été plus particulièrement suivie, au sein de la Caf de Seine-Maritime, par Elena Borgne, conseillère technique en action sociale, et Sophie Sagniez, responsable du pôle partenaires.

❖ L'étayage de la relation parents-enfants dans des centres sociaux de Seine-Saint-Denis et dans un espace ouvert intégré à un EAJE dans le Pas-de-Calais

L'évaluation Premiers Pas en Seine-Saint-Denis

Le dispositif évalué

L'évaluation étudie le dispositif expérimental « Ateliers éveil et langage » porté par la Scop E2S dans des centres sociaux de 4 communes de Seine-Saint-Denis. Les objectifs de ces cycles d'ateliers d'une heure hebdomadaire sur une année scolaire : améliorer les capacités de langage des enfants à partir de 2 ans, renforcer les liens et interactions parents-enfants et améliorer la communication avec les professionnelles de la petite enfance, en utilisant différents outils comme le livre, des activités créatives ou encore motrices.

Les principales questions évaluatives

- Quels publics sont touchés précisément et comment les professionnelles évaluent la situation des familles et des enfants sur la question du langage et des interactions parents-enfants ?
- Comment les animatrices des ateliers décident-elles ses outils, supports et démarches qu'elles mettent en place auprès des familles et lesquels permettent le mieux de mobiliser les parents et les enfants ?
- Quels sont les apports des ateliers pour les enfants et les parents qui y participent ?

La méthodologie

Une quinzaine d'entretiens individuels ont été réalisés auprès des professionnelles des structures, des intervenantes de la Scop, de parents ainsi qu'auprès des partenaires (prescripteurs, structures d'accueil…). Un temps d'observation des différentes formes d'atelier a été organisé ainsi que deux temps de travail collectifs, avec les éducatrices de jeunes enfants puis avec les partenaires.

Les ressources mobilisées pour réaliser l'évaluation

La Caf de Seine-Saint-Denis[15] a confié la réalisation de l'étude aux cabinets Generacio et Intersticiel (Elodie Llobet et Céline Coubard).

Un Comité de pilotage a été mis en place associant la Caf (le sous-directeur en charge du Développement territorial, une conseillère petite enfance et une conseillère animation de la vie sociale), la représentante d'une équipe inter institutionnelle Caf-Conseil départemental sur la petite enfance et la parentalité et la Scop E2S qui déploie les ateliers éveil et langage.

L'évaluation Premiers Pas dans le Pas-de-Calais

Le dispositif évalué

L'évaluation porte sur l'accueil de parents et d'enfants, au sein d'un espace parents-enfants situé dans un EAJE de 20 places, implanté dans un quartier prioritaire de la politique de la ville (QPV). Il s'agit de la Maison de la petite enfance (MPE) d'Etaples-sur-mer qui présente la spécificité, sur un même espace et avec les mêmes horaires d'ouverture, de permettre l'accueil de jeunes enfants et d'offrir un espace parents-enfants sans inscription obligatoire, possiblement anonyme.

Cette démarche, ancienne, d'ouverture d'un EAJE à des accueils parents-enfants fait de ce lieu une structure hybride qui peut constituer une ressource, notamment pour des mères en situation de fragilité et de vulnérabilité multiples, voire une passerelle vers l'accueil de l'enfant au sein de l'établissement d'accueil.

[15] L'évaluation a été plus particulièrement suivie, au sein de la Caf de Seine-Saint-Denis, par Romain Gardelle, sous-directeur en charge du développement territorial.

Les principales questions évaluatives

- Quels types de publics cette démarche permet-elle de sensibiliser au bien-être de l'enfant (que cette sensibilisation débouche ou non sur l'accueil de l'enfant dans la structure) ?
- Quels types de coordination et d'accompagnement des professionnelles permettent ces accueils souples et quotidiens en parallèle de l'activité de l'EAJE ?

La méthodologie

Une vingtaine d'entretiens individuels ont été conduits avec des professionnelles de la structure, des parents fréquentant le multi-accueil et/ou l'espace parents-enfants ainsi qu'auprès des partenaires (PMI, CMP, centre social, Club de prévention).

Les ressources mobilisées pour réaliser l'évaluation

La Caf du Pas-de-Calais[16]a confié la réalisation de l'étude à Colline Acepp (association régionale des Hauts-de-France qui anime un réseau d'EAJE associatifs et des initiatives de parents, conduit des actions de formation et accompagne des projets en développement ; en son sein, Laurence Hauspie et Hélène Tchandjiabo).

Un groupe projet partenarial a été constitué, regroupant un responsable de territoire de la Caf d'Etaples, une chargée d'accompagnement de territoire, de la directrice de la MPE, le directeur du CCAS, la Vice-Présidente du CCAS et Colline Acepp.

3. Des évaluations articulées avec les enseignements du séminaire Premiers Pas

L'analyse a pu se nourrir des conclusions du séminaire que nous rappelons ici[17]. Ces travaux d'évaluation permettent également d'illustrer certaines préconisations issues de ces échanges et dont les conclusions sont à retrouver dans la note de synthèse disponible en ligne sur le site de France Stratégie (Collombet *et al.*, 2021).

[16] L'évaluation a été plus particulièrement suivie, au sein de la Caf du Pas-de-Calais, par Franck Geneau et Danièle Désir, chargés d'accompagnement de territoire.

[17] La présentation qui suit reprend largement la synthèse condensée qui a été faite par le Copil Premiers Pas regroupant les trois institutions partenaires (Cnaf, France Stratégie et le HCFEA) à l'occasion de diverses présentations orales des résultats.

Les 4 idées à retenir du séminaire
« Premier Pas. Développement du jeune enfant et politique publique »

1. Les premières années de vie de l'enfant sont centrales pour son développement et son épanouissement.
2. La puissance publique peut agir utilement pour les accompagner au travers de prestations de soutien monétaire, de congés parentaux adaptés et de services d'accueil, de parentalité et d'éducation.
3. La France est invitée à renouveler sa politique de la petite enfance pour intégrer cette finalité de développement en plus des finalités d'articulation entre vie familiale et vie professionnelle et de lutte contre les inégalités.
4. La France dispose d'un atout important : la possibilité de mobiliser les dispositifs existants.

a. Les premières années de vie de l'enfant sont centrales pour son développement

Un certain nombre de connaissances sont acquises aujourd'hui sur le jeune enfant et son développement entre 0 et 3 ans, notamment sur le plan des apprentissages. Les travaux existants permettent de saisir dans quelle mesure ce développement est impacté par l'environnement dans lequel le jeune enfant évolue, le temps parental engagé auprès de lui, la fréquentation de modes d'accueil formels et de l'école préélémentaire ou encore des mesures d'accompagnement de la parentalité (pour en savoir plus, voir la revue de littérature Carbuccia *et al.*, 2020).

Développement du jeune enfant et temps parental

Dès sa naissance, l'enfant est doté de nombreuses compétences. Il est mû par une appétence relationnelle et par une curiosité apprenante qui doivent trouver une réponse dans un environnement humain suffisamment sécurisant, disponible et enrichissant.
Les familles ont un rôle de premier plan. Le temps et la disponibilité des parents sont l'une des conditions essentielles d'une relation de qualité qui constitue un facteur de protection pour la santé mentale et physique de l'enfant à court et long termes et une protection médico-sociale des conditions d'entrée dans la vie.

Développement du jeune enfant et environnement

Le développement de l'enfant dépend de son cadre de vie qui peut être affecté par le handicap, la maladie, les migrations et les conditions de vie.
Les impacts des inégalités sur la santé sont démontrés dès avant la naissance (prématurité et poids de naissance). Et les freins au développement global peuvent s'installer précocement. Toutefois, il n'y a pas de déterminisme et de linéarité dans le développement et tout ne se joue pas entre 0 et 3 ans. Il est toujours possible de remédier après 3 ans à des carences sur les acquisitions.

Développement du jeune enfant et apprentissages

À 2 ans et demi, le développement du langage est très marqué par le gradient social. À 3 ans et demi, on retrouve le même impact sur les capacités cognitives de résolution de problèmes et de raisonnement non verbal. Ceci est d'autant plus important que certaines compétences dont l'acquisition se joue dans la petite enfance sont particulièrement prédictives des apprentissages futurs.

Développement du jeune enfant et modes d'accueil de qualité

Il est établi que les modes d'accueil ont un effet positif sur le développement des jeunes enfants -– si certaines conditions de qualité sont remplies.
On distingue classiquement deux types de qualités : la qualité procédurale et la qualité structurelle. La qualité procédurale concerne l'expérience vécue par les enfants, en particulier la qualité des interactions entre les professionnelles et les enfants et la qualité des relations des enfants entre eux. Elle passe par une approche de type « *educare* »[18]. Elle peut également passer par des « programmes » ou des pratiques visant des acquisitions ou des expériences spécifiques.
La qualité structurelle comprend d'abord le niveau et le type de qualification des professionnelles. Elle intègre également les ratios d'encadrement et la mise en place de *curricula*[19].
Pour le développement langagier et moteur, à l'âge de deux ans, il est établi généralement que plus l'intensité de la fréquentation de la crèche est importante, plus les effets positifs le sont aussi. Pour le développement socio-comportemental, le schéma est inverse. Concernant l'âge de la fréquentation, ces effets sont positifs en cas d'accueil avant 1 an sous réserve qu'il soit progressif, de qualité et offre des liens personnalisés et stables. De plus, la régularité de la fréquentation est un élément essentiel de repère pour l'enfant. Enfin, les enfants défavorisés sont ceux qui bénéficient le plus de ces effets positifs et les modes d'accueil constituent à cet égard un levier puissant de réduction des inégalités.

Développement du jeune enfant et école préélémentaire

Les travaux conduits sur la première année de maternelle indiquent que le nombre de mois de fréquentation a un impact positif sur les compétences cognitives. L'intensité hebdomadaire de cette fréquentation ne semble pas avoir d'effet mais une intensité trop forte pourrait avoir des effets négatifs sur les aspects socio-comportementaux. Les enfants de milieux défavorisés bénéficient un peu plus de ces effets positifs, d'où un effet égalisateur de l'accueil préélémentaire.
Il apparaît que le *continuum* entre les modes d'accueil avant l'entrée à l'école et l'école préélémentaire est un facteur important de sécurisation pour l'enfant et les parents dans la logique d'un parcours 0-6 ans.

---

[18] Comme l'indique la synthèse du séminaire Premiers Pas (note 26 page 11), renvoyant au rapport du HCFEA sur la qualité de l'accueil (2018), le terme générique *d'educare* réfère à différentes approches pédagogiques spécifiques de la première enfance qui ont en commun la participation des enfants et le lien avec les familles. Elles se retrouvent dans la tradition des pédagogies sociales des pays nordiques. Évoluant, elles incluent le développement physique et cognitif ainsi que des aspects émotionnels et affectifs, sociaux et culturels du bien-être. Ce sont le plus souvent des pratiques qui « font plusieurs choses à la fois » : éveil de la motricité, du langage, de la capacité d'autonomie. Elles organisent des espaces propices à l'expérimentation et à la découverte, soutenues par les adultes en qui les enfants ont confiance. Depuis 2014, la Commission européenne propose de faire le choix de cette approche « holistique » pour des systèmes de qualité pour l'éducation et l'accueil de la petite enfance.
[19] Le terme *curriculum* (*curricula* au pluriel), peu usité en France dans le secteur de la petite enfance, désigne l'ensemble des objectifs, valeurs, normes qui sous-tendent et encadrent les pratiques d'accueil et d'éducation.

Développement du jeune enfant et parentalité

Dès avant la naissance, et pendant la maternité, accompagner les parents à rencontrer et comprendre leur bébé permet de prévenir l'isolement parental. Par la suite, cet accompagnement est essentiel lors des passages sensibles du développement de l'enfant, d'événements familiaux, d'expérience de migration ou de situations fragilisantes.
Pour donner du temps aux parents et sécuriser les premiers liens, les mesures d'articulation entre vie familiale et vie professionnelle pour garantir le lien à l'emploi et le temps donné aux parents au travers des congés parentaux sont des leviers particulièrement utiles. Dans la même perspective, le fait d'encourager la réflexion des partenaires sociaux à concevoir les modalités d'un exercice professionnel adaptées est un vecteur à mobiliser.

b. La puissance publique peut agir utilement pour accompagner les parents

La puissance publique peut agir utilement pour accompagner les parents au travers de prestations de soutien monétaire, de congés parentaux adaptés et de services d'accueil, de parentalité et d'éducation.

La France agit d'ores et déjà et une approche comparative avec d'autres pays, en particulier européens, permet de situer notre pays au niveau international en matière d'accueil des jeunes enfants (proportion et finalités), de qualité de ces modes d'accueil, de congés parentaux ou encore de dispositifs d'accompagnement à la parentalité.

Où la France se situe-t-elle en matière d'accueil ?

D'après les travaux de l'Onape (Observatoire national de la petite enfance), 58,8 places pour 100 enfants de moins de trois ans (soit 1 307 700 places) sont disponibles en France. Ces places font l'objet de concours publics importants : 15,1 milliards d'euros en 2021sur le champ des enfants de moins de trois ans.
En 2018, environ une famille avec au moins un enfant de moins de trois ans sur deux ne recourt ni à une crèche, ni à une assistante maternelle, ni à l'école préélémentaire. Parmi eux, c'est le cas de 76 % des familles vivant sous le seuil de pauvreté, de 79 % des familles biparentales où aucun des parents n'est actif occupé et de 78 % des familles monoparentales au chômage ou inactives [source : données de la Cnaf, en incluant la Prepare – prestation partagée d'éducation de l'enfant – et hors école préélémentaire – (*cf*. Bérardier, 2021)].

Où la France se situe-t-elle en matière de qualité ?

La France présente une qualité structurelle des modes d'accueil globalement homogène et élevée avec, toutefois, de moindres garanties, notamment sur les qualifications et la réflexivité sur les pratiques, en accueil individuel et des ratios d'encadrement moins favorables à l'école maternelle. La qualité procédurale apparaît, elle, peu valorisée en France alors qu'elle est considérée comme celle qui a l'effet le plus significatif sur le développement des enfants. De plus, la césure institutionnelle à l'entrée à l'école, devenue obligatoire à trois ans, est difficile et nécessiterait des transitions pour les enfants, encore insuffisamment aménagées.
Pour autant, la période récente a vu des initiatives importantes pour l'amélioration de la qualité procédurale : suite à un rapport du HCFEA, la loi (art. L 214-1-1 du CASF) consacre l'existence d'une charte nationale de l'accueil du jeune enfant et un vaste plan de formation est prévu.

Où la France se situe-t-elle en matière de parentalité ?

Les congés parentaux sont insuffisamment pensés en France pour « laisser le temps » aux parents d'accompagner le développement de leur(s) enfant(s). Aujourd'hui, la Prepare (Prestation partagée d'éducation de l'enfant) à temps plein ne concerne pas plus de 6 % des familles avec enfant(s) de 0 à 3 ans.
Les dispositifs de soutien à la parentalité sont nombreux : Reaap (Réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement à la parentalité), Laep (Lieux d'accueil enfant-parent), services de médiation, TISF (Techniciennes de l'intervention sociale et familiale), certaines des interventions de réseaux et certaines structures du champ sanitaire ainsi que de la PMI (Protection maternelle et infantile – notamment les 50 000 entretiens réalisés pour le 4ème mois de grossesse). Pour autant, les rapports publics convergent sur le manque de lisibilité et de structuration de cette action publique, ce à quoi les actions qui vont être engagées suite aux travaux de la commission 1000 jours entendent remédier.

Où la France se situe-t-elle en termes de finalités ?

La comparaison internationale des principales finalités des dispositifs en direction des jeunes enfants entre conciliation, développement et lutte contre les inégalités est riche d'enseignements. Pour résumer, l'analyse comparative des caractéristiques des dispositifs pour les jeunes enfants montre que la France privilégie des finalités d'articulation entre vie familiale et vie professionnelle et de lutte contre les inégalités. Ceci explique sans doute pourquoi l'action publique en direction des jeunes enfants, très importante en France, semble perfectible lorsqu'elle est évaluée à l'aune non pas de ces seuls objectifs mais également au regard du développement et de l'épanouissement de l'enfant.

c. La France doit renouveler sa politique de la petite enfance

La France gagnerait à renouveler sa politique de la petite enfance pour intégrer cette finalité de développement en plus des finalités d'articulation entre vie familiale et vie professionnelle et de lutte contre les inégalités

Sur la base de ces constats, la Cnaf, le HCFEA et France Stratégie estiment qu'il est nécessaire de mettre en place une véritable politique de l'enfant. Il s'agirait d'adjoindre aux finalités existantes – articulation entre vie familiale et vie professionnelle et lutte contre la pauvreté – deux autres types d'enjeux : des enjeux de développement et des enjeux de lutte contre les inégalités de destin.
Dans cette perspective, deux grands types de mesures sont préconisées :

- avant trois ans, la promotion d'une expérience de socialisation progressive, ludique et stimulante avec d'autres enfants, dans d'autres espaces que la maison, en lien avec les parents ;
- en complément, une action plus forte des pouvoirs publics en direction des parents pour qu'ils puissent pleinement accompagner le développement de leur(s) enfant(s).

Revenons rapidement sur ces deux types de mesures.

- Avant trois ans, la promotion d'une expérience de socialisation progressive, ludique et stimulante avec d'autres enfants, dans d'autres espaces que la maison, en lien avec les parents.

Il s'agit là très probablement de la préconisation la plus novatrice issue du séminaire Premiers Pas. Il s'agit de mettre cette possibilité à disposition de tous les enfants, sur un modèle universel permettant et incitant à l'accès des quelque 50 % d'enfants qui ne bénéficient pas d'un mode d'accueil extrafamilial avant l'entrée à l'école. Le format envisagé à l'issue du séminaire serait une offre garantissant une possibilité d'accès régulière, hebdomadaire et progressive à 4 demi-journées au moins par semaine pour tous les enfants à partir de six mois, en groupe, que ce soit en structure collective, en relais assistantes maternelles ou dans des structures intermédiaires/flexibles /passerelles (avec et/ou sans les parents).

Cette préconisation s'inscrit dans la suite de celle qui a été formulée dans le rapport du HCFEA (2019) sur le pilotage de la qualité éducative, affective et sociale de l'accueil du jeune enfant : *« Dans la lignée du rapport « Temps et lieux tiers des enfants et des adolescents » et aux côtés du soutien aux nombreuses initiatives locales de socialisation et d'éveil avec les parents (Laep et maisons vertes, centres sociaux, bibliothèques ou ludothèques, accueil jeux, gymnastique et bébés nageurs, etc.), le Conseil préconise que l'une des mesures institutionnelles permettant une expérience d'éveil et de socialisation prenne la forme d'une offre de petits ateliers hebdomadaires dans les EAJE ouverts à quelques enfants (en plus des enfants déjà accueillis à temps plein ou partiel par l'EAJE), venant chaque semaine, en invitant les parents à participer aux ateliers avant de confier leurs enfants »* (HCFEA, 2019, synthèse, p.5).

Pour être favorable au développement de tous les enfants, une telle offre doit garantir des conditions de qualité relevant du modèle « holistique » ou « *educare* » s'appuyant sur les référentiels français et étrangers, tels que définis dans le séminaire Premiers Pas. Cette offre devrait s'arrimer sur les politiques de modes d'accueil et de l'école préélémentaire existants et permettre la poursuite simultanée de leurs objectifs historiques avec un renforcement des continuités et des repères pour les enfants et leurs parents.
Les implications d'une telle mesure sont nombreuses en termes de places d'accueil à créer, de qualité, de rapprochement des offres collectives, individuelles et éducatives, de création d'un parc coordonné de structures intermédiaires, d'adaptation de l'offre aux caractéristiques des territoires et aux évolutions familiales et sociales.

- Cette offre devrait être complétée par une action plus forte des pouvoirs publics en direction des parents pour qu'ils puissent pleinement accompagner le développement de leurs enfants :
  - l'instauration d'un congé parental mieux rémunéré, pris par les deux parents au moins jusqu'au 6ème mois de l'enfant, afin de sécuriser l'établissement des premiers liens avec l'enfant ;
  - une offre d'accompagnement à la parentalité conséquente et structurée autour de leur écoute, de ressources fiables, accessibles, d'échanges entre pairs et de soutien à tous les parents ;
  - une promotion du dialogue social par les pouvoirs publics pour inciter les entreprises à créer les conditions permettant d'articuler au mieux l'exercice de l'activité professionnelle avec le rôle parental ;
  - une place plus grande faite aux parents dans les modes d'accueil – y compris à l'école préélémentaire – au travers de lieux et de temps partagés avec les professionnelles.

La création de ce cadre d'action publique engage plusieurs niveaux d'investissement et de transformations. Elle est porteuse d'au moins deux grands enjeux : un enjeu budgétaire et un enjeu de clarification de la gouvernance.
L'enjeu budgétaire reflète la prise en charge par la Nation des besoins associés en termes de cohésion sociale, d'ambition éducative et d'économie politique. Il viendrait compléter une dépense publique importante sur les jeunes enfants par un volet qui constitue un « bon » investissement social en agissant sur le développement et l'épanouissement du tout-petit. L'enjeu de clarification de gouvernance de cette politique de l'accueil, de l'éducation et de la socialisation de la petite enfance n'est pas moins crucial. La nouvelle politique à mettre en œuvre devrait composer avec le paysage institutionnel existant pour construire une action plus intégrée et coordonnée. Mais le paysage est complexe car le jeune enfant se trouve dans le système actuel au croisement de politiques dispersées (familiale, éducative, sociale, sanitaire, etc.) et d'une multitude d'acteurs (Caf, collectivités territoriales, associations, Éducation nationale, acteurs privés, PMI…).

d. La possibilité de mobiliser les dispositifs existants est un atout majeur

S'il n'existe pas aujourd'hui de politique dédiée au développement des capacités des jeunes enfants et à leur bien-être, nous l'avons rappelé, des actions sont menées quotidiennement sur le terrain, des dispositifs existent localement qui pourraient trouver leur place au sein d'une politique de l'enfance renouvelée. Nous n'en avons qu'une représentation partielle et parcellaire aujourd'hui, il n'existe nulle part de base de données qui les recenseraient. Et dans le cadre des évaluations Premiers Pas, nous ne savons pas exactement si les huit dispositifs identifiés par les Caf et retenus pour être évalués sont particulièrement atypiques et rares ou s'ils sont observables plus ou moins sous la même forme en divers points du territoire.

À partir de ces dispositifs existants, on interroge les *modalités d'intervention*, les *conceptions*, les *outils* et les *moyens* d'une telle politique publique dédiée qui reste à construire.

Assurément, ce qui se fait déjà localement gagne à être connu et documenté. Les dispositifs sont intéressants à étudier pour eux-mêmes, en tant précisément qu'ils pourraient trouver une place dans cette politique dédiée plus large (éventuellement en ayant évolué en fonction des enseignements de leur évaluation) et, dans le même temps, des enseignements transversaux plus généraux peuvent être tirés qui serviront potentiellement à la conception, la construction et la mise en œuvre d'une telle politique visant spécifiquement le développement et le bien-être des jeunes enfants. Autrement dit, l'étude de ce qui se fait déjà sur le terrain permet ainsi de produire des connaissances nouvelles et d'éclairer les acteurs locaux (Caf) et nationaux (Cnaf) ainsi que les décideurs publics (ces mêmes acteurs et les autorités de tutelle).

II. Bien accueillir tous les enfants, accompagner leurs parents, former les professionnelles : trois enjeux éclairés par l'expérience de terrain

L'analyse transversale des résultats des huit évaluations menées dans le cadre de Premiers Pas apportent des éléments de connaissance et de réflexion sur trois grands enjeux :

- l'enjeu de l'accueil des enfants d'abord, un accueil qui soit de qualité – et ce pour tous les enfants ;
- l'enjeu de l'accompagnement des parents (des mères surtout, très majoritaires dans l'ensemble des dispositifs étudiés et plus largement dans les actions de soutien à la parentalité et dans le travail social), en particulier des plus vulnérables ou distants, et la question de ce que l'on appelle « l'aller-vers » ces publics ;
- l'enjeu enfin de la formation, initiale et continue, des professionnelles, notamment des assistantes maternelles.

Pour présenter les principaux résultats des évaluations, nous avons choisi de regrouper deux à deux six d'entre elles :

- celles qui portent sur la formation des assistantes maternelles,
- celles qui documentent l'accueil d'enfants à besoins spécifiques et en situation de handicap,
- celles qui ont pour point commun d'être des démarches ouvertes et flexibles d'appui à la parentalité.

Quant aux deux évaluations qui pour l'une étudie des actions d'éveil artistique et culturel et pour l'autre investigue le fonctionnement global d'un EAJE et la place des parents en son sein, nous présentons leurs résultats séparément, compte tenu de la spécificité de leurs objets.
Pour ce qui de l'ordre dans lequel nous avons choisi de présenter ces évaluations et leurs résultats, il suit une certaine logique :

- nous commençons par les assistantes maternelles et non pas un EAJE pour mettre la focale sur le mode d'accueil formel majoritaire en France et pourtant le moins documenté ;
- nous poursuivons avec une optique large consistant à renseigner en quoi consiste un « bon accueil » dans un EAJE et qui met particulièrement en relief en quoi il concerne tout autant l'enfant que ses parents ;
- nous resserrons ensuite ce questionnement autour du « bien accueillir » sur les enfants à besoins spécifiques ou en situation de handicap, inscrivant ainsi leur accueil dans la continuité de l'accueil des enfants de façon générale ;
- nous portons ensuite le regard sur l'éveil artistique et culturel qui constitue un des outils mobilisés par les professionnelles en support du « bien accueillir » pour tous les enfants, en accueil collectif ou en individuel ;
- nous donnons enfin à voir comment peut se décliner, entre autres outils, l'éveil artistique et culturel dans le cadre d'un atelier parent-enfant et inscrivons la réflexion dans un dispositif ouvert qui ambitionne pareillement de nourrir la relation parents-enfants.

Enfin, nous avons choisi de poser, en introduction de chacune des cinq sous-parties, quelques développements qui résument les grandes questions sur le thème traité de façon à poser le contexte et à souligner les apports de chacune des évaluations dans ce cadre.

1. Les démarches de formation des assistantes maternelles

a. Les assistantes maternelles : une profession en tension et en évolution

Les assistantes maternelles[20] sont les professionnelles qui constituent ce que l'on nomme en France l'accueil individuel du jeune enfant, par opposition aux établissements d'accueil des jeunes enfants (EAJE) en charge de l'accueil collectif. Elles peuvent accueillir à leur domicile jusqu'à quatre enfants mineurs généralement âgés de moins de 6 ans. S'il ne s'agit pas, à proprement parler d'un accueil individuel, puisque l'assistante maternelle peut accueillir plusieurs enfants, cet accueil s'est fait jusqu'à récemment quasi exclusivement au sein de l'univers domestique et familial et il est donc référé à une « forme » familiale (l'espace de vie, les activités, les lieux de repas et de sommeil des enfants sont aménagés dans l'espace et, en partie, la temporalité domestiques de la professionnelle). Les assistantes maternelles sont agréées par les services de Protection maternelle et infantile (PMI) de leur département de résidence et formées également par le département en charge de l'obligation légale de formation de 120 heures. Pour ce faire, les départements peuvent assurer les formations par leur propre service ou en faisant appel à des prestataires de formation. La formation doit être délivrée après réception du dossier complet de demande d'agrément.

Les 80 premières heures de formation sont délivrées avant l'accueil de tout enfant par l'assistante maternelle et les heures suivantes après les premiers accueils. Les assistantes maternelles exercent minoritairement comme salariées au sein de crèches familiales et très majoritairement en tant que salariées multi-employeurs liées par un contrat de travail auprès de différents parents, un contrat pour chaque enfant accueilli. Ce contrat précise les horaires d'accueil, les prestations attendues, le montant des indemnités d'accueil (parfois appelé le « panier »), c'est-à dire les sommes d'argent versées pour la confection des repas des enfants accueillis, les indemnités kilométriques et les indemnités d'entretien (ensemble de l'entretien et de l'usure liés à l'accueil de l'enfant). Le contrat d'accueil est supposément négocié entre parent employeur et assistante maternelle,

[20] Nous employons le féminin car la profession est exercée à 98 % par des femmes (source : enquête Emploi de l'Insee 2020, voir le « portrait statistique » du métier sur le site du ministère du travail et de l'emploi).

supposément parce que les « parents employeurs » sont souvent peu au fait du droit du travail, et particulièrement du droit au travail appliqué à l'accueil de leur enfant. Aussi, bien souvent, malgré des attentes et des demandes parentales qui peuvent être précises et importantes (Moisset, 2012), la véritable capacité de formalisation se trouve-t-elle du côté des assistantes maternelles, assistées dans cette tâche ardue par les Relais assistantes maternelles (Ram), récemment devenus Relais petite enfance (RPE).
Passés ces premiers éléments de présentation et derrière la première définition d'apparence simple que nous avons citée en introduction, les assistantes maternelles constituent un mode d'accueil parcouru de nombreuses évolutions, tensions et redéfinitions ces dernières années.

❖ Les évolutions quantitatives

En 2019, avec 744 300 places théoriques d'accueil, les assistantes maternelles offrent en moyenne 33 places d'accueil possibles pour 100 enfants de moins de trois ans, tandis que l'accueil collectif (en essor constant même si modéré ces dernières années) représente en moyenne 20,9 places pour 100 enfants de moins de 3 ans (Onape, 2021). En matière d'accueil effectif, le rapport de branche du secteur des particuliers employeurs et de l'emploi à domicile (Fepem, 2021) indique, pour 2019, un million de parents employeurs d'assistantes maternelles (en baisse de 3,2 % par rapport à 2018) pour 288 299 assistantes maternelles en exercice (en baisse de 5,4 % par rapport à 2018). On peut donc jauger, à toute première vue – en prenant en compte le fait qu'un parent employeur peut l'être pour l'accueil de plusieurs enfants et le fait que les assistantes maternelles accueillent également les enfants de plus de 3 ans – qu'un peu plus du tiers des 2,8 millions d'enfants de moins de trois ans que comptait la France en 2019 sont accueillis, à titre principal ou secondaire, chez une assistante maternelle, alors que moins de 20 % de ces mêmes enfants sont accueillis à titre principal ou secondaire en accueil collectif. Aussi les assistantes maternelles constituent-elles le premier mode d'accueil « théorique » et « effectif » de la petite enfance dans notre pays.

Depuis la création du statut d'assistante maternelle en 1977, ce mode d'accueil a connu un grand essor, essor soutenu par sa solvabilisation par l'AFEAMA (Aide à la famille pour l'emploi d'une assistante maternelle), qui n'existe plus depuis janvier 2010, ses bénéficiaires sont sous le régime de la Paje) puis par la Paje (Prestation d'accueil du jeune enfant) et le CMG (Complément mode de garde). Cet essor a également été soutenu par des politiques de l'emploi qui ont, à certaines périodes, activement orienté vers la carrière d'assistante maternelle des femmes en recherche d'emploi. Avec comme double bénéfice, dans cette optique, de trouver un emploi pour ces femmes qui pouvaient ainsi garder les enfants d'autres femmes déjà insérées dans l'emploi (Moisset, 2007). De fait, par rapport à la création d'une place en accueil collectif, la création d'une place d'accueil en assistante maternelle est bien moins coûteuse (en termes d'infrastructure à mettre en place et de temps de formation des professionnelles accueillantes à financer) et bien plus rapide (les délais d'agrément et formation sont plus rapides que ceux de programmation, construction et mise en service d'un établissement d'accueil). Aussi, le nombre d'assistantes maternelles en activité au 31 décembre de chaque année est-il passé de 298 000 en 1997 à 389 000 environ en 2018, en passant par un pic de quasiment 459 000 en 2014. On notera que, depuis cette date, le nombre d'assistantes maternelles en activité décroît constamment. En effet, après son premier essor à partir des années 1980-1990, cette profession connaît un sérieux problème de renouvellement avec une diminution de la demande de nouveaux agréments et un vieillissement de la profession : l'âge moyen des assistantes maternelles est de 48 ans en 2019 contre 41 ans pour l'ensemble de la population active à cette date (Cresson, Devetter et Lazès, 2023).

Parallèlement à cette baisse du nombre de professionnelles, on observe également une baisse du recours des parents aux assistantes maternelles (Nicolas, Laporte et Bérardier, 2017). Cette baisse a, dans un premier temps, concerné tant le nombre de parents employeurs que le nombre d'heures employées par chaque parent employeur et, plus récemment, elle ne concerne plus que le nombre d'heures employées, le nombre de parent employeur restant relativement stable.

❖ Les évolutions qualitatives

Ces grandes évolutions quantitatives se combinent et manifestent toute une série d'évolutions qualitatives qui touchent la profession d'assistante maternelle. On observe déjà une évolution de la conception et des modalités d'exercice du métier avec les différentes générations d'assistantes maternelles. Ainsi, plusieurs études (Alberola, 2008 ; Moisset, 2019a ; Moisset, 2021) montrent qu'il existe différentes conceptions du métier d'assistante maternelle et des gradations de positionnement entre deux pôles : des conceptions tirant du côté de la carrière d'appoint à une activité familiale principale (garder et éduquer ses propres enfants tout en gardant des enfants), ce qu'on pourrait appeler « la nounou à l'ancienne », ou bien du côté de la « professionnelle de la petite enfance » concevant son activité comme étant d'abord professionnelle même si elle est réalisée dans un cadre domestique. Ces différents positionnements tendent à se répartir entre les différentes générations d'assistantes maternelles, les plus anciennes étant plus fréquemment du côté de la « nounou à l'ancienne » et les plus récentes plus fréquemment du côté « professionnel »[21].

Par ailleurs, on observe également que les nouvelles assistantes maternelles entrent dans le métier plus tardivement que leurs aînées, avec des expériences professionnelles préalables plus importantes et, également, plus fréquemment réalisées dans le domaine médico-social. On peut mettre en rapport ce changement de profil et d'ambitions des nouvelles générations d'assistantes maternelles avec la crise de recrutement que connaît ce métier. En effet, cette activité qui a été anciennement promue comme une forme de professionnalisation d'une carrière familiale n'est plus attractive, sous cette forme, pour les nouvelles générations de femmes qui pourraient être intéressées. Ces dernières sont en recherche d'un exercice plus « professionnel » avec des objectifs et des valeurs liées à l'accueil[22] et une autre forme de visibilité sociale.

Cette évolution actuelle des motivations des assistantes maternelles explique, en partie, l'essor rapide des Maisons d'assistantes maternelles (Mam) qui constituent, depuis 2010, une nouvelle modalité d'activité pour cette profession. En effet, créées dans le cadre de la loi n° 2010-625 du 9 juin 2010, les Mam sont issues de la mobilisation associative d'assistantes maternelles du département de la Mayenne pour exercer leur profession en « équipe » en dehors de leur domicile. Leur initiative a été alors soutenue par le sénateur Jean Arthuis dans la perspective d'un appui à l'offre d'accueil des assistantes maternelles (notamment pour les professionnelles ne disposant pas d'un logement adapté) et d'une meilleure couverture des espaces ruraux peinant à développer des EAJE. D'abord expérimentées sur ce premier territoire, les Mam ont ensuite été étendues à l'ensemble du territoire national par la loi suscitée de juin 2010. L'essor a été saisissant puisque l'on comptait 160 Mam en 2010 et 3417 en 2019 (Garnier, Bouve et Raimondi, 2022)

[21] Ceci est notamment lié à l'accroissement du nombre de diplômées parmi les professionnelles en exercice : la part des sans diplôme est passée de 40 % à 22 % entre 2003 et 2019 selon l'enquête emploi (Cresson, Devetter et Lazès, 2023).

[22] La transformation de l'identité professionnelle des assistantes maternelle peut s'observer, entre autres, à travers un indicateur comme celui de la représentation de leur « fonction principale ». Alors qu'en 2005, 48 % des assistantes maternelles considéraient leur activité comme une fonction « d'enseignement, soin aux autres », ce taux atteint 59 % en 2019. À l'opposé, la fonction d'« entretien, nettoyage, gardiennage » passe de 18 % à 6 % ((Cresson, Devetter et Lazès, 2023).

Au total, les assistantes maternelles constituent une profession aujourd'hui « à la croisée des chemins », à plusieurs titres : en termes de maintien comme profession de l'accueil du jeune enfant tant les enjeux de renouvellement sont massifs ; dans la définition même de ce qui fait la professionnalité des assistantes maternelles et la conception de leur activité professionnelle plus ou moins en continuité ou en rupture – ou du moins en parallèle – avec la carrière familiale des femmes qui l'exercent ; enfin, en matière de « consistance normative » (quelles sont les logiques et les limites de l'activité d'accueil des assistantes maternelles et que peuvent-elles nous dire sur les normes que l'on peut appliquer à cette activité d'accueil ?).

❖ Les enjeux de la formation des assistantes maternelles

Parallèlement, la question de la formation des professionnelles de l'accueil de la petite enfance est particulièrement d'actualité en ces années 2021-2022, notamment avec le plan de formation des professionnelles de la petite enfance impulsé dans le cadre de la Stratégie pauvreté[23]. Dans la suite du lancement de cette stratégie ainsi que du rapport du Haut conseil à la famille, à l'enfance et à l'âge (HCFEA, 2019) sur le pilotage de la qualité affective, éducative et sociale de l'accueil des jeunes enfants ainsi que du rapport de la commission des 1000 premiers jours (2020), il s'agit de permettre la formation des professionnelles de la petite enfance sur 7 thématiques : le langage, l'alimentation et la nature, l'art et la culture, l'accueil occasionnel, la prévention des stéréotypes, l'accueil des parents et le numérique. D'après la communication du ministère des solidarités en décembre 2021[24], une solide minorité (35 %) des projets financés dans le cadre de cette démarche concerne des assistantes maternelles. Ce plan de formation, qui touche donc notamment les assistantes maternelles, s'inscrit dans une démarche récente de reconsidération des objectifs et des enjeux de l'accueil du jeune enfant (depuis le rapport de Sylviane Giampino de 2016 qui a donné lieu à la Charte d'accueil récemment rendue obligatoire). Ainsi, si ce plan de formation s'inscrit dans la Stratégie pauvreté avec l'idée « *d'assurer l'égalité des chances dès le plus jeune âge* », il s'insère dans un mouvement de réflexion plus large sur ce qui fait la qualité et l'apport éducatif spécifiques des différents modes d'accueil de la petite enfance.
La question spécifique de la formation des assistantes maternelles se pose pour au moins trois raisons que nous avons développées plus haut :

- elles sont le principal mode d'accueil de la petite enfance en France ;
- leur formation est moins longue que celle des professionnelles de l'accueil collectif ;
- la profession connaît un problème majeur de renouvellement et d'attractivité.

En outre, cette question de la formation des assistantes maternelles est un enjeu important dans le cadre spécifique de la Stratégie pauvreté. En effet, même si les enfants du premier quintile de revenus (qui correspond à peu près aux enfants en situation de pauvreté monétaire) ne sont que 5 % à être accueillis à titre principal ou secondaire chez une assistante maternelle (Vuillaume et Legendre, 2014), cette proportion a nettement progressé depuis 2007 et il reste à voir si cet usage a évolué dans le même sens ces dernières années. Cela reste, bien sûr, bien moins que les 16 % de ces enfants du premier quintile accueillis à titre principal ou secondaire en EAJE en 2013. Mais, au regard du nombre d'assistantes maternelles en activité et de leur répartition géographique

[23] La Stratégie pauvreté, initiée fin 2018, consiste à réinterroger différentes politiques publiques, dont l'accueil de la petite enfance, afin de lutter contre la pauvreté et la reproduction intergénérationnelle de la pauvreté. Dans ce cadre, elle appelle à des initiatives et manifestations d'intérêt notamment pour faciliter l'accueil des enfants en situation de pauvreté dans les modes d'accueil de la petite enfance et prévoit un large plan de formation à destination des professionnelles de l'accueil afin de les doter des outils nécessaires pour mener ces accueils à vocation de « promotion » éducative et sociale de publics précaires, pauvres, fragiles.
[24] https://solidarites-sante.gouv.fr/actualites/presse/communiques-de-presse/article/plan-de-formation-des-professionnels-de-la-petite-enfance-la-dynamique-est

largement complémentaire à celle des EAJE, le positionnement de ces professionnelles sur l'accueil des fragilités et vulnérabilités familiales ne peut être laissé de côté. Sachant que, par ailleurs, différentes réflexions sont en cours pour une réforme du complément mode de garde (CMG) afin de rendre le recours aux assistantes maternelles plus égalitaire et plus réalisable pour les familles les plus modestes (HCFEA, 2021).

❖ Les démarches évaluées

En Ardèche, l'évaluation concerne le projet « Bien communiquer pour mieux accueillir » porté par la responsable du Ram et la coordinatrice enfance jeunesse du territoire, dans le cadre d'un appel à projet sur l'investissement social porté par la commission départementale des services aux familles. Ce projet a consisté en la mise en place de formations à la prise en compte des émotions de l'enfant à destination des assistantes maternelles, des professionnels d'un multi-accueil et d'un centre de loisirs. La démarche de formation était également ouverte aux parents. Le territoire de la Communauté de commune du Pays de Beaume Drobie est rural et regroupe 19 communes pour un total de 8900 habitants. Cette action de formation prenait racine dans des démarches plus anciennes de sensibilisation aux émotions auprès des parents portées par le Lieu d'accueil enfants-parents (Laep). L'action évaluée a consisté en une soirée de conférence ouverte aux parents et aux professionnels sur le thème « Encore une crise, que faire ? » suivie, pour les professionnelles volontaires, de deux jours de formation sur l'accueil des émotions des enfants et des adolescents et leur observation. Avec notamment une démarche pédagogique par ateliers auprès des professionnelles et la mise en place d'outils de type langage des signes ou « coin des émotions » (installation de coussins, doudous, jouets destinés à permettre aux enfants de se défouler ou d'exprimer des émotions fortes lorsque celles-ci les envahissent au cours d'une interaction).

Dans le Nord, l'action évaluée est une démarche de formation portée par les Relais petite enfance de la Communauté de Communes des Hauts de Flandre (CCHF) à destination des assistantes maternelles du territoire. Les formations portaient sur une dizaine de thématiques différentes, du langage des signes à l'accompagnement à la séparation en passant par les relations enfant-famille et alimentation, troubles alimentaires, etc. Elles ont été proposées à l'ensemble des assistantes maternelles, se tenaient le samedi et donnaient lieu à un défraiement des transports des participantes et de leurs heures de participation à la formation. Sur les 489 assistantes maternelles en activité sur la communauté de communes en 2019-2020, 73 ont suivi une formation dans le cadre de cette action.

b. Origine et conduite des démarches de formation des assistantes maternelles

❖ Des démarches portées par les Relais petite enfance des communautés de communes

Dans les deux démarches étudiées, ce ne sont pas les assistantes maternelles qui expriment des demandes de formation, même si une partie d'entre elles peuvent être en demande et férues de formation. « *L'identification du besoin en formation sur la question des émotions est plutôt liée à une démarche descendante et le résultat à la fois d'une sensibilité des porteuses du projet à ces questions et de leurs observations du travail des professionnels de terrain. Ces observations concernaient majoritairement les difficultés que les assistantes maternelles et les animateurs de centre de loisirs pouvaient rencontrer dans la gestion des « crises » des enfants* » (extrait du rapport d'évaluation de l'Ardèche).

Les deux démarches de formation des assistantes maternelles sont portées par des communautés de communes, ce qui s'explique par la position stratégique de ce type de collectivité sur cette

question. En effet, les départements en charge de la formation initiale des assistantes maternelles n'ont, bien souvent, pas les moyens d'agir plus avant dans l'offre d'accueil de la petite enfance que par le truchement de leur mission de contrôle de la PMI et leur participation aux Commissions d'accueil du jeune enfant (Codaje) et autres schémas départementaux de services aux familles (SDSF). Les communautés de communes sont des territoires qui peuvent être ruraux, périurbains ou comprendre une ville et un environnement plus diffus, tous territoires susceptibles d'abriter une proportion suffisante d'assistantes maternelles pour que l'accompagnement de cette offre d'accueil devienne une question politique suffisamment consistante. De plus, les communautés de communes sont davantage susceptibles d'avoir les moyens humains (en termes d'expertise, de conduite de travail administratif) pour conduire ces politiques d'accompagnement de l'offre d'accueil.

> *« Ce qui a vraiment donné l'impulsion, c'est quand les 4 communautés de communes ont fusionné. Avant, le Ram unique, chacune sur nos territoires avec 4 fonctionnements qui pouvaient différer. Maintenant nous sommes 4 Ram à s'être engagés et à s'être coordonnés sur la formation, on a un potentiel de 500-600 assistantes maternelles »* [responsable du Ram, évaluation Premiers Pas, Caf du Nord]

Le rapport d'évaluation du Nord développe ainsi : « *Avant la création de la CCHF en 2014, il y avait 4 Ram existants sur le territoire ; chacun étant géré par sa communauté de communes de rattachement. La fusion des quatre communautés de communes a permis d'engager un travail d'harmonisation des pratiques professionnelles et d'aboutir, au 1er janvier 2019, à la création d'un Ram unique intercommunal. Cette logique de coordination et d'élargissement du réseau a permis d'accroître le potentiel d'assistantes maternelles mobilisables pour les départs en formation. Sachant qu'environ 15 % des assistantes maternelles vont en formation et que l'organisation d'un module nécessite au moins 10 participantes, l'élargissement territorial du Ram est un prérequis nécessaire à la réussite de la démarche. La coordination Ram a également permis d'assurer une meilleure répartition des missions et des rôles de chacune des quatre antennes. Ainsi, chaque antenne pilote une mission spécifique (formation, relation Caf, communication, projet éducatif) ce qui permet de gagner en efficacité et de conduire de manière plus efficiente les différents projets.* » (évaluation Premiers Pas, Nord)

❖ Le contexte politique de l'impulsion de la démarche

Dans le cas de la CC des Hauts de Flandre, la création de la communauté en 2014 a été l'occasion de formuler une ambition politique pour la petite enfance.

> *« L'idée était de travailler sur un projet de politique petite enfance cohérente et tournée vers de grands principes comme la co-éducation, la bientraitance et le développement de l'enfant. Inscrire ces principes dans le fonctionnement et les modes de faire de tous et sur tout le territoire »* [élues et élus de la CCHF, évaluation Premiers Pas, Caf du Nord].

Cette ambition politique s'était déjà inscrite dans un certain nombre de démarches conséquentes auprès, essentiellement, des professionnelles de l'accueil collectif du jeune enfant sur la communauté de communes :

> *« Depuis 2011, nous avons souhaité effectivement impulser un projet bientraitant, parce que j'ai récupéré des structures qui fonctionnaient depuis 10-15 ans, avec des agents qui n'avaient jamais été formés et avec parfois des pratiques à remettre en question. Nous avons voulu mettre en place une dynamique de prise en charge qui soit un accompagnement éducatif et pas de la garderie »* [responsable petite enfance CCHF, évaluation Premiers Pas, Nord]

Ainsi, trois jours de formation sont proposés à l'ensemble des professionnelles des structures chaque année fin août et les structures sont également fermées au public les vendredis après-midi afin de permettre un temps d'échange et de réflexivité entre professionnelles. Cette démarche semble avoir eu pour effet l'instauration d'une sorte de « culture de l'enfance » chez les professionnels de l'accueil sur le territoire :

> *« L'idée, c'est vraiment : observer pour repérer, ne pas exclure, ne pas punir mais accompagner l'enfant, la famille, s'il y a des difficultés. Aujourd'hui, dans les accueils périscolaires, les Ram et les EAJE, je n'entends plus dire que les enfants sont mauvais. On est dans un discours du comportement : "Cet enfant m'interroge, il faut l'observer et voir comment on peut accompagner avec la famille" ».* [responsable du service petit enfance de la CCHF, évaluation Premiers Pas, Nord]

Cette proposition renforcée de formations aux assistantes maternelles s'inscrit dans l'ensemble de ces démarches et cette volonté d'instaurer un véritable projet éducatif à l'échelle du territoire concernant la petite enfance. Pour ce qui concerne l'Ardèche, on ne retrouve pas une même impulsion politique, la démarche semble plutôt issue de la sensibilité de différents acteurs (responsable Ram, centre de loisirs, coordinatrice enfance) sur la question des émotions. Néanmoins, il semble que, là encore, le terrain ait été préparé par une association très active sur le territoire : l'Ilot Z'Enfants. Cette dernière organise des ateliers à destination des parents – mais qui ont également touché des professionnelles de l'accueil – ainsi que des événements annuels en rapport avec la parentalité et l'enfance :

> *« Je pense que oui il y a aussi l'Ilot Z'enfants ici, beaucoup de leurs conférences, de partages d'info, les parents ils y participent beaucoup et tant que je peux je transmets les infos que le Ram me donne sur les évènements organisés pour eux. »* [assistante maternelle, évaluation Premiers Pas, Ardèche]

Le rapport précise : « Ces ateliers proposent ainsi une sensibilisation des parents à l'accueil des émotions de leurs enfants et permettent des échanges sur ce thème. Ils montrent bien que les acteurs du territoire avaient identifié un besoin des parents sur ces sujets. La formalisation du besoin de formations sur la prise en compte des émotions et la volonté de toucher l'ensemble de la communauté éducative intervient en 2016 avec la réponse à un appel à projet « Culture et Petite Enfance » et qui était une première étape dans la mise en place de formations à destination de tous les professionnels de l'accueil des jeunes enfants. » (évaluation Premiers Pas, Caf de l'Ardèche). Cette thématique qui avait été travaillée « historiquement » sur le territoire à travers des ateliers à destination des parents sur l'écoute de l'enfant avait également l'avantage d'être fédératrice pour l'ensemble des acteurs de la petite enfance et de l'enfance et de permettre donc une démarche transversale enfance-petite enfance :

> *« Pour arriver à rassembler les professionnels sur des formations, il faut qu'il y ait des enjeux et des attentes qui soient communes et cette thématique fédère parce que tous les professionnels qu'ils travaillent avec des tout-petits ou des grands, ils sont confrontés à la gestion des émotions. Et aussi, il y avait déjà des sensibilités de certains professionnels qui avaient déjà fait des formations et du coup, dans des temps de réunion, le sujet est arrivé sur la table. »* [coordinatrice enfance jeunesse évaluation Premiers Pas, Ardèche]

On peut sentir, par-delà la différence de contexte entre les deux communautés de communes, un enjeu commun : celui d'animer, de faire évoluer une offre d'accueil existante, parfois consistante mais qui n'évolue pas spontanément dans ses manières de faire. Cet enjeu est explicitement mentionné pour ce qui concerne la CC des Hauts de Flandre :

> *« C'est l'aboutissement de quelque chose qui a été difficile à mettre en place. On ne peut pas remettre en cause le travail qui s'est fait pendant X années, mais on ne pouvait pas rester avec des modes de faire un peu dépassés. Il a fallu interroger les professionnels sur leurs croyances, leur manière de travailler. Faire évoluer des équipes, c'est les remettre en cause. »* [service CCHF, évaluation Premiers Pas, Nord]

Cet enjeu est perceptible également pour ce qui concerne l'Ardèche dans la volonté de trouver une thématique transversale qui permettrait de faire évoluer les différents lieux d'accueil dans une même direction. On notera donc l'importance probable, dans le déclenchement de ces actions de formation, d'un travail ancien et volontaire d'animation, de sensibilisation des parents et/ou des professionnels sur les questions d'éducation/parentalité/enfance. Actions qui, on peut le supposer, permettent la mise en place – au sein des différentes communautés d'acteurs – d'une forme de « culture de l'enfance », c'est-à-dire une sensibilisation aux enjeux de l'enfance ainsi qu'à différentes thématiques et approches de ces enjeux.

❖ Des relais essentiels : les Relais petite enfance

Les Relais petite enfance, anciennement Ram ayant fêté récemment leurs 30 ans d'existence, sont des relais et des courroies de transmission essentielles de l'impulsion politique en direction des assistantes maternelles. Même s'ils ne touchent pas l'ensemble ni la majorité des assistantes maternelles sur un territoire[25], ils peuvent, à l'échelle d'un territoire suffisamment vaste, informer, sensibiliser et permettre ainsi de toucher suffisamment d'assistantes maternelles pour rendre l'action de formation pertinente et « rentable ». C'est le cas des relais de la CC des Hauts de Flandre qui touchent maintenant près de 600 assistantes maternelles ce qui leur permet d'obtenir suffisamment d'inscrites aux formations. Les relais sont également un intermédiaire précieux entre l'offre de formation et les assistantes maternelles pour les attirer, les convaincre :

> *« Je fais attention à ce qu'elles ne perçoivent pas qu'elles ne savent pas faire, qu'elles ont besoin de formation. Il faut faire très, très attention à ne pas les brusquer. On va leur dire que les formations sont là pour qu'elles se professionnalisent, qu'elles sont des professionnelles de la petite enfance qui accompagnent l'enfant et qu'il faut des connaissances. Et ces connaissances évoluent constamment. On va d'abord leur proposer, ensuite on va argumenter, en parlant des professionnelles qui sont parties et qui nous ont fait des retours positifs sur le contenu, sur l'organisation, sur la façon dont elles ont fait évoluer leurs pratiques. »* [responsable Ram, évaluation Premiers Pas, Nord]

Toujours sur le territoire des Hauts de Flandre, les Ram se sont inscrits dans une politique pro-active d'animation et d'information régulière des assistantes maternelles sur les possibilités de formation qui s'offrent à elles : *« Chaque année, le Ram informe par mail les assistantes maternelles des modalités d'accès à la formation, des conditions de mise en œuvre ainsi que de l'éventail des formations proposées. Cette information fait partie d'une démarche de communication plus large auprès des assistantes maternelles, qui comprend une newsletter mensuelle compilant des informations sur les droits et obligations (contrat avec les parents, formation), ainsi que des articles sur des thématiques en lien avec les formations proposées.*

Toutes les assistantes maternelles rencontrées en entretien déclarent avoir eu connaissance de l'offre de formation par le biais de cette information par mail ou lors de leur participation aux ateliers du Ram. Les résultats de l'enquête confirment la bonne connaissance de l'offre : 57 % des

[25] Un Ram couvre, en moyenne, 6,8 communes en 2018. Le taux de participation des assistantes maternelles aux séances d'analyse de la pratique proposées par les Ram est de 17 % et le taux de participation aux conférences de 15 % (Le Tiec, 2020).

assistantes maternelles n'ayant pas participé aux formations déclarent les connaître de façon assez précise et 40 % de façon partielle.
Le Ram intercommunal engage également chaque année une consultation des assistantes maternelles sur les thématiques de formation qui les intéressent. L'ensemble des professionnelles est consulté via un questionnaire en ligne ; les responsables du Ram peuvent alors sélectionner les formations plébiscitées. Des réunions d'information sont par ailleurs proposées pour présenter les modules de formation » (extrait du rapport d'évaluation Premiers Pas, Nord).

c. La réception des démarches de formation

❖ Un public réceptif

Même si certaines assistantes maternelles semblent devoir être accompagnées vers la formation, les deux rapports présentent ces professionnelles (en tout cas celles qui ont été interrogées) comme étant plutôt curieuses voire « avides » de formation. Il peut s'agir d'un besoin de renouvellement sans recherche particulière, juste pour le plaisir ou en lien avec la nécessité d'apprendre et de changer :

> *« Moi, de toute façon, je vais toujours chercher plus ; en fait moi j'ai besoin, mon cerveau a besoin de s'enrichir tout le temps. J'essaye de comprendre pourquoi si ou ça et du coup, je trouve ça bien, c'est enrichissant. »* [assistante maternelle, évaluation Premiers Pas, Ardèche]

Ressort aussi nettement le besoin, pour certaines assistantes maternelles, de changer leur approche des enfants :

> *« Les formations m'ont énormément ouvert les yeux. Disons que je me rends compte que j'ai quand même 30 ans d'ancienneté, j'avais mis en place beaucoup de façons de faire qui n'étaient pas si mauvaises que cela et là, les formations au moins, nous, elles nous aident à valoriser ce qu'on a mis en pratique. Et puis elles nous aiguillent comme parfois on s'est légèrement trompées. Je prends, moi je suis, je ne sais pas si c'est hors sujet mais je prends la motricité libre, par exemple, c'est vrai que j'ai été une nounou qui avait tendance comme beaucoup de parents il y a 30 ans, à asseoir les enfants à un moment donné, même si ils étaient pas capables de ça tout seul, les asseoir pour qu'ils participent un peu à la vie de tous les jours et en fait, dans les formations, on nous a expliqué que c'était un peu une hérésie d'asseoir un enfant qui n'avait pas encore l'équilibre et qu'il risquait d'avoir peur d'être mal à l'aise etc., donc maintenant j'attends que les enfants apprennent à faire ça seuls » »* [assistante maternelle, évaluation Premiers Pas, Ardèche]

Ce point est important. Les assistantes maternelles, comme l'ensemble des professionnelles de la petite enfance, sont des acteurs qui se confrontent durablement à la question du jeune enfant, de son développement, des meilleures manières de faire auprès de lui.

> *« Souvent on se dit : « est-ce que je fais bien ? Est-ce que cela suffit ? Est-ce qu'ils sont bien accueillis ? » Tu travailles avec tes propres expériences, qui tu es mais être guidée davantage, cela serait bien. »* [assistante maternelle, évaluation Premiers Pas, Ardèche]

Là où chaque génération de parents peut avoir traversé une « mode » éducative sans réellement s'en apercevoir, ces professionnelles vont, quant à elles, sentir que l'approche de l'enfant a changé et donc que leurs pratiques installées, motivées par des visions plus anciennes et bien intentionnées, ne sont plus « adaptées » à l'air du temps concernant le jeune enfant :

> *« Déjà, se mettre à jour régulièrement. Tout évolue et même les enfants évoluent : les bébés d'il y a 15 ans et ceux d'aujourd'hui, ce n'est pas la même chose, ils évoluent dans un autre univers alors il y a des choses à adapter »* [assistante maternelle, évaluation Premiers Pas, Nord]

Il ne s'agit donc pas uniquement d'un besoin de renouvellement pour « simplement » changer. Ce besoin existe, notamment face à l'aspect routinier, répétitif que peut avoir le travail d'accueil du jeune enfant. L'objectif est également de se maintenir en contact avec « l'actualité » du regard social sur la prime enfance, avec des normes et des manières de faire qui évoluent à la croisée de l'évolution des familles, des savoirs scientifiques sur le jeune enfant et leur vulgarisation.

> *« Ce n'est pas un métier où il y a une manière de faire et puis on le fait, et puis c'est tout ça, ça change constamment puisque tous les enfants sont différents, où les parents sont différents et puis on vit beaucoup de situations, que ce soit chez la nounou, au relais quand on va à l'école avec l'écran, etc. Donc, donc je suis déjà ouverte à toutes ces formations-là, donc c'est un métier qui a vraiment besoin d'être épaulé tout au long, il ne faut pas que la routine s'installe oui parce qu'on pourrait faire des mauvais choix pour les enfants et enserrer un peu leurs rêves quoi, leur façon de vivre »* [assistante maternelle, évaluation Premiers Pas, Ardèche]

On retrouve là des préconisations notamment issues du rapport des 1000 premiers jours (2020) : « *La connaissance des processus et des étapes du développement socio-affectif et cognitif du très jeune enfant semble aujourd'hui incontournable pour tous les professionnels travaillant avec les bébés et les parents et doit faire partie du cursus initial de l'ensemble des professionnels de santé (…)* » (p. 122). L'optique est de constituer un fond commun pour l'ensemble des professionnelles travaillant auprès de jeunes enfants, mais également de réactualiser un regard sur le jeune enfant. Un regard qui, là encore, n'est pas uniquement déterminé scientifiquement mais par une évolution bien plus vaste de la société dans son ensemble : « *Ces connaissances doivent être mises à jour régulièrement, en fonction des progrès scientifiques et de l'évolution sociétale (par exemple pour répondre de façon adéquate au développement de nouveaux outils informatiques, à des pandémies, etc.). La formation continue est source de confiance pour les professionnels car elle étaye leurs perceptions et leurs pratiques et stimule les processus réflexifs et critiques qui font progresser les pratiques professionnelles.* » (*ibid.*, p. 122).

❖ Qui sont les assistantes maternelles qui vont en formation ?

D'après l'évaluation Premiers Pas dans le Nord, les assistantes maternelles qui sont allées en formation se distinguent de celles qui n'y sont pas allées uniquement sous l'angle de l'ancienneté dans le métier : *« La première variable sur laquelle on observe une légère différence est l'ancienneté dans la profession. Les assistantes maternelles ayant suivi une formation sont plus souvent des nouvelles professionnelles, ayant moins de 5 ans d'ancienneté. »* (extrait du rapport d'évaluation Premiers Pas, Nord). Nous ne disposons pas d'informations du même type concernant la démarche en Ardèche, notamment parce que cette dernière est essentiellement qualitative, par entretiens, et ne permet pas de comparaisons des deux populations. Néanmoins, le fait que l'appétence pour la formation est plus forte chez les assistantes maternelles plus récentes dans le métier est confirmé par différentes études. C'est le cas notamment dans une étude récente en Pyrénées Atlantiques (Moisset, 2019a), d'où il ressort que si la propension à avoir suivi de nouvelles formations depuis la formation initiale ne varie pas énormément avec l'ancienneté dans le métier, cette apparence neutralité cache le fait que, si les plus anciennes générations d'assistantes maternelles sont globalement moins intéressées par les formations continues, elles ont eu davantage de temps d'en suivre, au cours de leur carrière plus longue.

La différence d'attitude entre générations d'assistantes maternelles à l'égard de la formation continue réapparaît quand on interroge les professionnelles sur le statut qu'elles donnent à la formation continue (« nécessaire », « un plus », « pas vraiment nécessaire ») : 15 à 17 % des professionnelles de moins de 5 ans d'ancienneté jugent les formations continues nécessaires contre 8 % des professionnelles de plus de 10 ans d'ancienneté – sachant qu'il est possible que l'on n'observe alors pas uniquement une différence de sensibilité entre générations d'assistantes maternelles mais également des différences d'exposition à des formations initiales qui ont évolué au cours du temps (Moisset, 2021) et qui peuvent être plus riches et sensibiliser davantage les professionnelles aux questions de bien-être et de développement de l'enfant. Ce que note le rapport de l'évaluation Premiers Pas dans le Nord : *« Cette appétence des plus récemment agréées pour la formation continue pourrait être la conséquence d'une évolution de la formation initiale proposée par le Conseil Départemental vers un contenu de plus en plus axé sur le développement et le bien-être de l'enfant : « On sent quand même que les dernières agréées, qui ont bénéficié d'une formation plus complète, qui ont déjà la notion de projets pédagogiques (la communication est extrêmement bien faite au niveau du département et de l'IRTS), sont vraiment demandeuses dès le départ. Elles nous contactent, pratiquement toutes veulent se former, sur des thématiques autour du développement de l'enfant, du bien-être » [Responsable Ram]. Les nouveaux contenus de la formation initiale trouvent parfois une résonnance dans les propos de certaines assistantes maternelles nouvellement agréées, qui construisent davantage leur parcours de formation autour d'un discours sur les enjeux liés au développement de l'enfant. Elles ont en général une idée précise de ce qu'elles attendent de ces formations et cherchent aussi des informations en dehors des formations (livres, sites internet…). »* (rapport d'évaluation Premiers Pas, Nord).

Ces différences d'attitudes à l'égard de la formation des différentes générations d'assistantes maternelles dessinent une des limites de ces actions de formation. Les formations n'étant pas obligatoires ni porteuses de « sanctions » pour les assistantes maternelles (y compris positives en permettant de faire valoir une compétence ou une attitude particulière auprès des parents), ces dernières y vont strictement volontairement. Ce qui peut laisser de côté des professionnelles peu formées et peu intéressées à se former à nouveau. Et ces professionnelles ne connaissent pas forcément, là encore, de « sanctions » de leur attitude par rapport à la formation en termes d'activité. Cette limite est d'autant plus consistante que, le rapport d'évaluation Premiers dans le Nord le mentionne, les assistantes maternelles qui viennent le plus fréquemment en formation sont celles qui fréquentent le plus régulièrement les ateliers du Ram. On observe peut-être là ce que l'on appelle un « effet Mathieu » : les formations intéressent et touchent davantage les assistantes maternelles qui fréquentent le plus les Ram, ces mêmes assistantes maternelles ayant une sensibilité professionnelle faisant qu'elles participent davantage aux activités des Ram et qu'elles sont plus avides de formation, ce qui laisse de côté des assistantes maternelles distantes tant des Ram que des formations. Ces dernières apparaissent peu sensibles a priori et difficiles à sensibiliser au regard de leur liberté d'adhésion et de fréquentation des Ram et de l'absence de sanction professionnelle de leur positionnement. En effet, on y reviendra plus loin, les parents semblent très distants voire indifférents aux approches que les assistantes maternelles peuvent vouloir faire prévaloir suite à des formations.

d. Les conditions de la bonne réception des actions de formation

Ces démarches de formation des assistantes maternelles rencontrent donc une attitude plutôt ouverte et favorable à la formation chez une bonne partie des professionnelles et, plus particulièrement, chez les plus récemment entrées dans le métier. Néanmoins, comme vu plus haut

avec l'évaluation Premiers Pas dans le Nord, cela peut demander tout un travail d'approche et de conviction. Voyons maintenant, à travers les propos des formateurs et formatrices ainsi que des personnes formées, quelles sont les conditions d'une bonne réception de ces actions de formation par les assistantes maternelles.

❖ Ménager les susceptibilités

Le rapport d'évaluation Premiers Pas dans le Nord, citant les formateurs, insiste sur ce point : l'approche en formation des assistantes maternelles doit être assez prudente, ménager les susceptibilités de professionnelles parfois expérimentées, installées dans des habitudes et des repères :

> *« Oui, surtout quand on titille des choses qui remettent leurs pratiques en question, comme adapter sa communication à l'enfant… Cette formation titille tout ça. On aborde les douces violences : éviter de donner des surnoms aux enfants, ne pas forcer à faire un bisou, ça dans les pratiques, c'est quelque chose qui vient remuer, ça a été un grand temps fort quand j'ai abordé ça. L'assistante maternelle qui travaille depuis 20 ans, elle a l'habitude de dire "mon loulou". Maintenant, on dit le prénom de l'enfant, ça vient bousculer les choses. C'est aussi l'intérêt de la formation : faire émerger des questionnements, des résistances pour après passer au-dessus. »* [formatrice, évaluation Premiers Pas, Nord]

De fait, différents indices dans les rapports d'évaluation Premiers Pas indiquent que ces actions de formation en direction de professionnelles déjà en activité doivent prendre en compte leurs expériences, leurs besoins d'échange et demande une approche particulière. Ainsi le rapport d'évaluation du Nord précise : *« Ce temps de pédagogie, s'il est chronophage pour les responsables Ram, s'avère absolument nécessaire pour mobiliser les assistantes maternelles. Les échanges permettent d'atténuer une forme de méfiance vis-à-vis de la démarche et, surtout, d'éviter que la proposition de formation soit perçue comme une remise en question de leurs pratiques et connaissances. Le discours se construit alors autour d'un argumentaire centré sur la professionnalisation, l'acquisition de connaissances et le retour d'expériences des pairs. »* Il s'agit donc d'amener à la formation puis de réaliser celle-ci avec un réel tact.

> *« Elles ont leur expérience… C'est toujours délicat de dire à une dame qui a 20 ans de pratique qu'elle est un peu à côté de la plaque au niveau de son approche. Je ne pars pas là-dedans mais, des fois, il s'agit d'expliquer… Il faut une approche adaptée. Mais ça fonctionne. »* [formatrice, évaluation Premiers Pas, Nord]

On trouve écho de cette attitude de la formatrice et de sa pertinence dans la bouche d'une assistante maternelle :

> *« C'était vraiment très bien, même la manière de faire des formateurs, ils ne nous ont jamais mises plus bas que terre ».* [assistante maternelle, évaluation Premiers Pas, Nord]

❖ Permettre l'échange et la réflexivité

Si la formation des assistantes maternelles peut nécessiter une sensibilisation à la formation et une approche tactile et sensible, ces professionnelles sont également en recherche d'échanges entre pairs et ce très fortement à travers les formations. Ces séances sont des occasions de partage entre collègues. C'est même parfois cette dimension conviviale qui facilite le départ en formation :

> *« C'étaient des thèmes qui m'intéressaient et le fait de pouvoir rencontrer des collègues, pouvoir échanger…On échange beaucoup en formation. Ça fait du bien de pouvoir*

rencontrer du monde, d'autres assistantes maternelles qui rencontrent les mêmes difficultés » [assistante maternelle, évaluation Premiers Pas, Nord]

Aussi, les assistantes maternelles attendent des formateurs et formatrices qu'ils et elles assurent et entretiennent cette dimension de convivialité :

« Au début, on n'était pas dedans mais la deuxième partie, la formatrice s'est remise en question par rapport ce qu'on lui avait dit et c'était beaucoup mieux, donc finalement, ça a été. La dernière formation, je ne peux pas vous dire… On avait l'impression d'être dans une démarche de consultation. Elle a plus parlé en général et elle s'est élargie, elle essayait de nous demander les types de situations qu'on rencontrait et comment on voulait les gérer » [assistante maternelle, évaluation Premiers Pas, Nord]

e. Les effets des formations

❖ Les effets du côté de la prise en charge des enfants

Les évaluations ayant été menées par entretiens auprès des adultes, professionnelles et parents, nous ne disposons pas d'éléments de résultats sur ce que les démarches de formation ont pu changer du côté de la prise en charge des enfants et, surtout, en termes d'effets de cette prise en charge sur les enfants. En revanche, les rapports d'évaluation font apparaître un certain nombre de notations et d'indices indiquant des changements d'attitudes de certaines professionnelles face aux enfants. On peut distinguer schématiquement trois types d'effets :

- les rappels utiles de normes (sommeil, alimentation, développement, communication) et de rythmes de développement de l'enfant ;
- l'amélioration de la prise en compte du point de vue de l'enfant ;
- un retour sur soi de la professionnelle.

Une réassurance sur les étapes du développement et sur les changements à opérer

Certaines formations délivrées dans la CC des Hauts de Flandre, notamment celle sur la thématique « alimentation et troubles alimentaires », ont pour effet de rasséréner les assistantes maternelles en leur rappelant ou leur fournissant les repères et normes de l'évolution de l'alimentation de l'enfant. Cela permet à ces professionnelles de se sentir plus sûrs d'elles-mêmes, plus « dans les clous » :

« La formatrice a été super, elle nous a donné des repères d'âge, nous a dit qu'il ne fallait pas mélanger tant de féculents avec tant de légumes, intégrer la viande… Elle a bien ciblé le problème et aujourd'hui, parfois, je réfléchis à ce qui a été dit pour réagir. » [assistante maternelle, évaluation Premiers Pas, Nord]

Cet effet est loin d'être anecdotique. En effet, être professionnel, c'est également être détenteur de certaines bonnes normes et bons repères, des éléments validés par des formations et donc opposables à la variété des normes voire diffusables aux parents :

« Typiquement, sur l'alimentation, je fais le planning de la semaine, je le donne aux parents pour qu'ils évitent de faire la même chose que moi. J'ai confiance en ce que je propose, c'est équilibré sur la journée et sur la semaine, je n'ai eu que des bons retours des parents. » [assistante maternelle, évaluation Premiers Pas, Nord]

De plus, ces rappels des étapes de développement et des capacités des enfants permettent également aux assistantes maternelles d'être plus attentives aux envies de ces derniers, à leur autonomisation progressive :

« Je fais plus confiance aux enfants, je leur laisse plus d'autonomie et les laisse davantage se débrouiller. Au début, X, je lui mettais ses chaussons. Maintenant, je le laisse faire. Il galère un peu… Avec les formations, je me suis dit "Ben non, à cet âge-là, il doit savoir faire ci ou faire ça". C'est sûr que, quand on fait à la place, ça va plus vite ! Mais maintenant, je prends le temps. » [assistante maternelle, évaluation Premiers Pas, Nord]

L'amélioration de la prise en compte du point de vue de l'enfant

Dans les deux cas étudiés, les formations ont en partie pour effet, au dire des assistantes maternelles, d'améliorer leur prise en compte en compte du point de vue de l'enfant. Nous l'avons vu plus haut avec le cas de la professionnelle qui évoque la motricité libre et le fait que dorénavant, elle n'assoit plus l'enfant quand il ne le fait pas de lui-même. Ce faisant, elle ne fait pas que respecter une norme éducative, elle se positionne dans un certain rapport éducatif dans lequel l'enfant est censé donner des indications consistantes sur son évolution, sur ce qu'il convient de faire auprès de lui. Logiquement, cet aspect ressort particulièrement nettement lorsque les assistantes maternelles parlent des formations au langage des signes avec les enfants :

« Il y a des enfants qui ne parlent pas encore et pour aider au langage et à se comprendre, c'est un bon outil. Moi par exemple, la plus petite elle me fait ça des fois (elle mime un geste) et donc on associe le mot qui va avec le signe et celui-là ça veut dire « encore » donc au moins je comprends mieux ses émotions, ce qu'elle veut. Après, il y a pas que ça, on parle aussi, on communique, c'est un petit plus en fait. Je trouve que c'est chouette d'apprendre ce nouveau langage avec les enfants. » [assistante maternelle, évaluation Premiers Pas, Ardèche]

On retrouve le même type de témoignage dans le cadre de l'évaluation menée dans le Nord :

« Ça m'a scotchée. On ne peut pas communiquer avec l'enfant de cet âge. Depuis que je mets en pratique le langage des signes, un enfant sait me dire s'il a fini, s'il en veut encore… ça débloque beaucoup de situations et je ne considère plus l'enfant pareil. » [assistante maternelle, évaluation Premiers Pas, Nord]

Cette dernière professionnelle le dit : elle « ne considère plus l'enfant pareil ». Par-delà des aspects « techniques » (mettre en place des outils de communication, observer le niveau de développement de l'enfant avant de lui proposer des activités), on observe le renforcement d'une attitude de disponibilité à l'enfant, une attitude où l'enfant est davantage considéré comme un sujet actif, acteur de son développement et non pas comme un sujet agité, potentiellement, de passions, de caprices, de résistances plus ou moins obscures. Nous y reviendrons plus loin.

Un retour sur soi qui permet de mieux accueillir l'enfant

A travers un rappel de repères qui permet de mieux comprendre où l'enfant en est et quels sont ses enjeux de développement, à travers des outils qui permettent de mieux prendre en compte le point de vue de l'enfant, les assistantes maternelles sont incitées – en partie – à faire un retour sur elles-mêmes. En effet, percevoir l'enfant autrement amène à s'interroger sur ce qui motivait sa perception première :

« Oui, c'est ça, parce que, avant, c'est vrai que ça fait toujours mal au cœur quand un petit pleure mais en même temps ça m'a permis de me dire que, de toute façon, il ne peut pas exprimer autrement son émotion et il vaut mieux qu'il l'exprime donc ça aide à accepter, à être plus patiente face à leurs émotions. » [assistante maternelle, évaluation Premiers Pas, Ardèche]

Ainsi, dans le cas de cette professionnelle, non seulement elle change sa perception des émotions de l'enfant mais, en outre, cela lui permet de mieux « accepter » les manifestations de l'enfant. C'est-à-dire de leur donner un autre statut : ce ne sont pas ou plus des manifestations injustifiées, outrancières, mais des expressions compréhensibles de certains états. En changeant ainsi son regard, cette professionnelle fait retour sur son impatience ou même sa propre émotion (« *ça fait toujours mal au cœur* »), Ainsi, plutôt que d'être envahie par sa propre émotion, ce qui pouvait la fermer aux émotions de l'enfant, elle peut comprendre ce qui l'anime face aux manifestations de l'enfant et développer une autre attitude, plus adaptée, ouverte, en tout cas plus accordée.

Des outils pour partager les émotions des adultes… avec les enfants

Ce retour sur soi des assistantes maternelles se traduit également – particulièrement dans le cas de la formation sur les émotions – par une capacité nouvelle des professionnelles à comprendre et ressentir leur propre émotion et à la laisser voir aux enfants :

> *« C'est ça, oui, et puis le stress aussi. On a des responsabilités, on débute, je pense les enfants peuvent ressentir notre stress aussi, c'est ça aussi l'inconvénient des assistantes maternelles, c'est qu'elles doivent réussir à garder leur stress en elle. »* [assistante maternelle, évaluation Premiers Pas, Ardèche]

Là aussi, cet effet est loin d'être anecdotique. Comme l'indique cette professionnelle, le sentiment de responsabilité porté seul face aux enfants, sans possibilité de relais ou d'échanges quotidiens (ou d'échanges sans délai), tout cela amène les assistantes maternelles à tenter de « cacher » leur stress, de contenir leurs émotions y compris face aux enfants, par crainte de s'exposer et d'apparaître faillibles. En cela, elles s'inscrivent dans un phénomène plus largement remarqué dans l'accueil, notamment collectif, de la petite enfance. Ainsi, Virginie Sadock, psychologue du travail, identifie une forme d'enjolivement de la réalité dans le travail d'accueil de la petite enfance : *« Les échanges nous auront alors permis de comprendre que les auxiliaires se doivent de garder certains secrets. Au sein même de la crèche, elles ne se sentent pas autorisées à parler et, ainsi, elles « prennent sur elles » des situations lourdes à porter. Il y aurait comme une consigne de toujours tout positiver. « L'esprit positif » prescrit cohabite sans doute avec des pulsions plus « négatives » – allant jusqu'à la violence – à l'encontre des enfants. »* (Sadock, 2003, page 99).
L'autrice s'interroge plus largement sur les modes de défense de collectifs féminins et masculins face au stress lié au travail. Retenons cette idée d'une défense faite aux professionnelles de penser la pénibilité de leur travail, le stress, la fatigue, le dégoût, l'inimitié pour certains enfants. « *Elles disent devoir être toujours « accueillantes » et « souriantes » dans cette activité où aucune place ne semble être laissée au répit et à la suspension des attitudes de bienveillance (ni à l'initiative de l'organisation du travail ni de leur propre initiative). » (op. cit,* page 99). Les assistantes maternelles ressentent également cette défense d'éprouver des affects négatifs, du stress, de la tension en présence des enfants. Leur situation est peut-être plus terrible encore parce que, seules la plupart du temps, elles ne peuvent trouver de ressources auprès de leurs collègues pour exprimer, un tant soit peu, cette tension. La formation sur les émotions, en leur donnant la possibilité de ressentir, d'exprimer et de partager même les émotions avec les enfants, leur permet de former avec eux une sorte de petit « collectif » bienveillant où l'on peut s'exposer sans se voir attaqué.

> *« Je lui dis directement que je suis fâchée et puis on a appris les émotions donc voilà je fais le mouvement des émotions sur la colère qu'on nous a appris durant les formations, et puis eux aussi donc ils savent le dire maintenant. »* [assistante maternelle, évaluation Premiers Pas, Ardèche]

Cette formation semble donc fournir un support pour « déverrouiller » l'enjolivement de la réalité que pointe Virginie Sadock dans le travail d'accueil de la petite enfance. Il ne s'agit pas de s'autoriser toutes les manifestations négatives mais de permettre l'expression et le partage des émotions pour les réguler ensemble, avec les enfants. Ce qui est sensible dans ces extraits, c'est le sentiment que cela permet aux assistantes maternelles de rompre leur solitude en se mettant en lien autrement avec les enfants.

❖ Outiller les professionnelles de l'accueil

Ces changements d'attitude à l'égard des enfants, sensibles dans les deux démarches évaluées, semblent s'ancrer préférentiellement dans des « outils » maniables et praticables par les assistantes maternelles : langage des signes, rappel des étapes de développement, coin des émotions, des outils maniables plutôt que des savoirs théoriques généraux. S'il s'agit de rapprocher les professionnelles de l'accueil des savoirs sur la petite enfance, on voit que l'optique est de le faire – en première instance – *via* des savoirs appliqués. L'évaluation de la démarche de la CC des Hauts de Flandre fait ressortir cet intérêt premier des assistantes pour des formations portant sur des thèmes pratiques, applicables : « *Cet intérêt se porte sur une grande diversité de thématiques. Si le thème Activités ludiques et éveil sensoriel est le plus attractif pour les assistantes maternelles interrogées (38 %), les résultats sont ensuite assez éclatés, sans réelle hiérarchie : Parler un mot un signe (27 %), Gérer les situations difficiles (27 %), Le langage des signes (25 %), Alimentation et troubles alimentaires (24 %), Prendre soin de soi (23 %).* » (rapport d'évaluation Premiers Pas, Nord). Dans le cas de l'Ardèche, au sein de la formation sur les émotions, « l'astuce » du coin des émotions semble avoir particulièrement marqué certaines assistantes maternelles qui la mettent en pratique avec bonheur :

> *« Avec les enfants, oui, souvent je leur demande : « tu as mal où ? » et du coup je leur dis de mettre la main dessus et ainsi de suite mais après j'avoue que j'avais fait aussi le coin où on se retrouve… J'avais un chien carpette en peluche, je leur disais de lui chuchoter dans l'oreille pour lui dire ce qu'ils voulaient, leur dire que le chien écoute tout. »* [assistante maternelle, évaluation Premiers Pas, Ardèche]

Si le coin des émotions, tout comme le langage des signes, marque tant les assistantes maternelles c'est, on peut le supposer, parce que ce sont deux dispositifs matériels, simples de conception et d'emploi. Des petites séquences d'action, des petits espaces qui permettent de matérialiser, justement, un autre rapport à l'enfant basé sur une plus grande prise en compte de sa subjectivité, de ses émotions. Il nous semble important d'insister sur ces « outils ». Il ne s'agit pas de démarches mécaniques, fermées mais, là encore, de petits « dispositifs » relationnels ou matériels qui « incarnent », font exister un autre rapport à l'enfant. Un autre rapport qui, sinon, est plus difficile à incarner en général parce qu'il est plus abstrait.

On peut songer, à propos de ces petits dispositifs à la notion de « perle-leçon » utilisée par Jean-Claude Kaufmann dans un ouvrage « Corps de femmes, regards d'hommes : sociologie des seins nus » (1995). Jean- Claude Kaufmann s'intéresse à la façon dont la pratique des seins nus à la plage se met en place et est adoptée, tolérée, observée voire scrutée par des femmes et des hommes, acteurs et témoins d'un nouveau rapport au corps en train de se mettre en place. Le sociologue recourt à la notion de « perle-leçon » élaborée par l'anthropologue Marcel Jousse : « *A l'image de la perle, le savoir se mémorise par une très lente cristallisation autour de supports concrets ; chaque geste, même le plus humble, porte en lui toute une histoire sociale, une immensité d'informations concrétisée dans un mouvement du corps* » (Kaufmann, 1995, p. 204). Une perle-leçon, ce sont des gestes qui, observés et imités par une personne qui désire se saisir d'une attitude, délivrent le sens qu'ils contiennent, ainsi qu'une leçon profonde personnellement et socialement. A travers le

langage des signes, et le présupposé de communication sensée avec l'enfant qu'il porte, à travers le coin des émotions, et la place qu'il fait à des émotions – légitimes, donc – chez l'enfant, les assistantes maternelles agissent, incarnent et développent un autre rapport à l'enfant et à sa subjectivité. Pour insister sur cette notion d'outillage, citons cette formatrice dans la CC des Hauts de Flandre :

> *« Comment porter un enfant en position fœtale pour le calmer, c'était assez théorique. Je leur ai dit d'essayer, même s'il a 2 ans, il faut le prendre à bras et le mettre en position fœtale, rassembler son corps et regarder si ça marche… J'ai eu de la chance parce que, cette fois-ci la pratique a rejoint la théorie, la semaine d'après, trois m'ont dit qu'elles avaient essayé, elles m'ont dit que ça marchait bien, qu'ils avaient arrêté de pleurer, ça avait bien fonctionné. »* [formatrice, évaluation Premiers Pas, Nord]

❖ Un repositionnement face aux parents

Plus d'assurance et de poids face aux parents

Ces actions de formation ont également pour effet de repositionner les assistantes maternelles comme des professionnelles face aux parents :

> *« Je trouve que ça nous donne les clés pour être plus professionnelles. Je suis allée en formation, je sais ce que j'ai vécu. C'est professionnel, ça donne des appuis, de la lourdeur à ce qu'on peut dire, c'est vraiment professionnel »* [assistante maternelle, évaluation Premiers Pas, Nord]

Cet effet va de pair avec le rappel des normes et repères sur le développement de l'enfant. Travaillant à leur domicile, avec une formation initiale relativement courte et surtout très peu connue des parents, les assistantes maternelles peuvent apparaître aux yeux des parents davantage comme des prestataires d'un service d'accueil que comme de véritables professionnelles de la petite enfance, des prestataires de confiance certes, agissant dans un cadre – leur domicile – qui peut être apprécié par les parents, des prestataires de proximité mais, pas réellement des professionnelles, c'est-à-dire des personnes nanties de savoirs, d'expérience et de compétences spécifiques « opposables » aux parents et à leurs propres normes éducatives. Les formations, en donnant aux assistantes maternelles des savoirs perçus comme validés de manière large, ne relevant pas d'un choix éducatif particulier, leur permettent justement de se positionner en professionnelle face aux parents. On retrouve cette notion de poids dans plusieurs entretiens menés en Ardèche :

> *« Oui, on les tient informés même des fois après pour leur expliquer pourquoi on réagit d'une façon et pas autrement ; on peut leur dire que c'est parce que c'est quelque chose qu'on nous a expliqué en formation. Oui, ça prend des fois plus de poids »* [assistante maternelle, évaluation Premiers Pas, Ardèche]

> *« (…) moi j'en parle beaucoup avec les parents et ça me permet de leur proposer des petites techniques à eux aussi, et c'est vrai que quand c'est des techniques que j'ai acquise moi, bon c'est une chose mais quand tu dis « je l'ai vu en formation » tout de suite, cela donne encore plus de poids à ma parole. »* [assistante maternelle, évaluation Premiers Pas, Ardèche]

En donnant plus de poids aux savoirs et au point de vue des assistantes maternelles, ces formations leur apportent une ressource précieuse dans la gestion de leur relation de « coéducation » avec les parents, relation qui comprend des divergences, des tensions, des nécessités de discuter des demandes parentales qui apparaissent parfois décalées par rapport à ce qui est perçu de l'enfant,

voire contraire aux valeurs de l'assistante maternelle. Cécile Ensellem, dans son étude sur les pratiques professionnelles des assistantes maternelles réalisée pour l'Unaf et l'UFNAFAAM en 2019, insiste sur la position délicate des assistantes maternelles dans la gestion de ces divergences et la construction d'un argumentaire audible face aux parents : « *Quelle que soit la situation, intervenir reste un exercice délicat : il faut que l'assistante maternelle mobilise une forme de légitimité, apprécie ce qui est « entendable », en fonction notamment de ce qui apparaît comme primordial aux yeux des parents.* » (Ensellem, 2020, p. 10).

Néanmoins, même si ces formations sont des ressources précieuses, elles ne résolvent pas l'ensemble de la distance et des tensions sur les questions éducatives qui peuvent se mettre en place entre parents et professionnelles, comme le mentionne le rapport d'évaluation de l'Ardèche : « *Cependant, on constate que cela reste insuffisant et que les parents peuvent avoir tendance à dévaloriser le travail des assistantes maternelles et n'écoutent pas forcément les conseils qu'elles peuvent leur donner (…)* » (rapport d'évaluation Premiers Pas, Ardèche).

Un appel à l'affirmation d'un positionnement professionnel ?

Par-delà cet effet de « légitimation » du point de vue de l'assistante maternelle, ces démarches de formation semblent appeler à un repositionnement global des assistantes maternelles sur les territoires concernés. En effet, à travers ces formations, cette animation, ce qui est en jeu c'est le fait de considérer véritablement les assistantes maternelles comme des professionnelles réflexives, en évolution, outillées et donc pouvant afficher et « opposer » aux regards parentaux certaines prises de position, options, caractéristiques justifiées en terme éducatif. On trouve dans les deux démarches des réflexions qui appellent, outre ces cycles de formation, à la mise en place de démarches de définition de la qualité d'accueil chez une assistante maternelle sur les territoires : quelles valeurs, quelles orientations ? Ces démarches peuvent passer, dans un premier temps, par la généralisation du livret d'accueil permettant d'affirmer et d'afficher des valeurs, des modalités de travail :

> « *Ce que je conseille à toutes les assistantes maternelles, c'est d'établir leur livre d'accueil, de détailler comment elles accueillent l'enfant, comment elles s'organisent, comment son lieu d'activité fonctionne, qu'elles donnent des limites aux parents, qu'elles disent ça pour chaque chose, comment ils s'endorment, comment ils mangent, quelles activités elles proposent, quelles valeurs, quelles particularités par exemple si elles accordent un importance particulière aux émotions de l'enfant… Donc, voilà, moi je leur conseille vraiment de dire comment elles vont travailler pour qu'un parent ne soit pas surpris et pour elles, qu'elles assoient leurs compétences auprès du parent, parce que quand quelqu'un écrit comment il travaille, cela veut dire qu'il a réfléchi à son travail et cela pose un professionnalisme.* » [responsable Ram, évaluation Premiers Pas, Ardèche]

À ce sujet, on peut noter la convergence entre les responsables des RPE des deux territoires :

> « *On a travaillé ce qu'on appelle le livret d'accueil pour l'assistante maternelle. On les a invitées à travailler leur livret et, quand elles voient une nouvelle famille, à présenter leur façon de travailler, leur agrément avec leur taux horaire et tout ça. C'est aussi prendre de la hauteur et parler de leurs pratiques, présenter leur famille, les pièces dans lesquelles l'enfant va être accueilli, le déroulement d'une journée type, les valeurs éducatives qui sont importantes pour elles. On leur a dit de parler des formations continues pour que les parents aient en tête que cette assistante maternelle se forme* » [responsable Ram, évaluation Premiers Pas, Nord]

Le rapport d'évaluation de ce dispositif en Ardèche va même un peu plus loin : « (…) *Il serait intéressant d'envisager des temps collectifs entre assistantes maternelles afin de leur permettre de penser ensemble les valeurs qui les rassemblent et les pratiques communes à valoriser. Ainsi viendrait s'ajouter un référentiel commun aux spécificités individuelles qu'elles font déjà valoir auprès des parents, notamment par la mise en place de livrets d'accueil pour certaines d'entre elles.* ». Si l'on suit cette idée, il conviendrait, au-delà de la formation, de penser sur les territoires une animation des assistantes maternelles qui aille dans le sens de l'affirmation d'une action et d'une qualité éducative singulière, c'est-à-dire réfléchie, explicite et opposable aux parents employeurs comme un projet autre mais souhaitable ou désirable pour les enfants. On va alors au-delà des actions d'accompagnement par les ateliers ou les séances d'analyse de la pratique, au-delà des actions de formation pour entrer dans des démarches de définition de la qualité d'accueil et de valeurs dans l'accueil.

❖ L'impact de la formation des assistantes maternelles sur les parents

Les deux démarches d'évaluation se sont posées la question de l'impact possible de la formation des assistantes maternelles sur les parents. On peut penser à deux dimensions de cet impact : d'une part l'impact sur les relations entre parents et assistantes maternelles avec l'effet d'affirmation du positionnement des professionnelles que nous avons évoqué plus haut et, d'autre part, l'effet plus direct sur les pratiques parentales en direction des enfants. En effet, les nouvelles pratiques des assistantes maternelles peuvent être souhaitées par les parents ou bien être pleinement acceptées.

Les nouvelles compétences et attitudes des assistantes maternelles faiblement reconnues par les parents ?

Tendanciellement, il ressort plutôt des deux démarches le sentiment que, si les formations et les pratiques qui en sont issues ont su intéresser certains parents particulièrement ouverts ou curieux, la réaction modale des parents est, plutôt, une non-réaction. Déjà, ils ne savent pas toujours que leur assistante maternelle est allée en formation. Ainsi le rapport d'évaluation du Nord indique :

> *« Parmi les parents employeurs d'une assistante maternelle qui a suivi une formation, 36 % ignorent qu'elle y a participé. (…) Quelques éléments issus de l'enquête confirment la distance des parents à l'égard de la démarche de formation de leur assistante maternelle : seulement 64% des parents savent que leur assistante maternelle a suivi une ou plusieurs formations quand ça a effectivement été le cas ; parmi eux, 71 % ne savent pas de quelle thématique il s'agissait ; 71 % des parents ne connaissent pas l'offre de formation proposée par le Ram. »* (rapport d'évaluation Premiers Pas, Nord)

En outre, les assistantes maternelles se heurtent souvent à l'indifférence des parents quant à leurs conseils éducatifs :

> *« Pour moi, ce qui est souvent un peu frustrant c'est que, voilà, avec nos formations, si on est un peu ouvert, si on regarde les livres avec nos connaissances de la petite enfance, on aimerait mieux informer les parents, ce qu'il faut faire ou pas. Nous depuis des années, par exemple, les Youpala c'est interdit parce qu'on sait que c'est très mauvais pour l'enfant mais nos parents ils ont tous un Youpala à la maison alors on ne veut pas leur interdire mais on voit les conséquences, on leur explique, on a des posters, motricité libre pareil et on n'arrive pas trop à changer ça donc c'est frustrant. Il faudrait une instance qui informe plus les parents. »* [assistante maternelle, évaluation Premiers Pas, Ardèche]

On retrouve là le fait que nombre de parents ne semblent pas considérer les assistantes maternelles comme des professionnelles spécialisées qui pourraient leur opposer des savoirs valides. Différents

aspects des formations, une fois intégrés aux pratiques des assistantes maternelles, ont été accueillis avec la même indifférence :

> *« Oui, par exemple, avant de faire la formation langage des signes, je le faisais déjà, je me formais toute seule et j'avais un enfant qu'on m'avait demandé d'accueillir et il n'y avait aucun son qui sortait à part papa maman, et encore, et, en fait, moi j'ai des animaux chez moi et je lui associais mes chats à des signes et après il le reproduisait. Et pour cet enfant, les parents au début, le langage des signes quand je leur en parlais ils s'en fichaient et un jour, c'est les grands-parents qui sont venus parce qu'ils le gardaient de temps en temps et je leur appris ce que disait leur petit-fils avec certains signes, ce qu'ils n'avaient pas du tout compris »* [assistante maternelle, évaluation Premiers Pas, Ardèche]

Face à cette réaction, qui là encore apparaît relativement ordinaire, différentes professionnelles ont tout de même pu recueillir des réactions plus enthousiastes, voire même connaître avec les parents des situations de partage et d'intégration en commun de nouveaux éléments éducatifs :

> *« J'ai un parent qui s'en moque, je fais ce que je veux de ma vie, mais les parents de la fratrie sont très intéressés, ils me demandent ce que j'ai fait, ce que j'ai appris… Ils sont très impliqués dans l'éducation de leurs enfants. Sur la formation sur le langage, les parents disaient que ça accrocherait. Ils ont pris des photos, ils ont acheté un livre pour continuer à la maison. Ça nous a servi autant à moi qu'à eux »* [assistante maternelle, évaluation Premiers Pas, Nord]

Des parents intéressés ?

Pour autant, une partie des parents employeurs concernés ont semblé intéressés. Ainsi, le rapport d'évaluation du Nord établit ce qui ressort des 285 questionnaires retournés par les parents employeurs d'assistantes maternelles sur la CC des Hauts de Flandre : « *La perception positive qu'ont les parents employeurs de la démarche de formation s'exprime aussi dans les bénéfices qu'ils lui prêtent. 77 % d'entre eux ont perçu un impact positif sur l'épanouissement et le développement de leur enfant, ainsi que sur la manière dont leur assistante maternelle accueille leur enfant. Ils sont 94 % à estimer que la formation a permis à leur assistante maternelle d'accroître ses compétences et connaissances sur les besoins de l'enfant et 91 % à déclarer que la formation lui a permis de développer ses savoir-faire ou ses savoir-être pour les enfants qu'elle accueille.* » On peine néanmoins à rapprocher cette appréciation unanime de la grande distance que relate les assistantes maternelles. Quelques cas de parents très intéressés sont mentionnés dans les entretiens sans que, là encore, ce ne soit l'impression dominante. Ainsi, cette mère :

> *« Oui on a eu des discussions aussi sur la motricité par rapport à ce qu'elle avait appris et moi ce que j'ai appris donc c'est intéressant oui »* [parent, évaluation Premiers Pas Caf, Ardèche]

Et il est à noter que cette mère est elle-même kinésithérapeute et donc intéressée et informée sur cette question du mouvement.

Au final, il ressort une forme de « neutralité bienveillante » des parents employeurs d'assistante maternelle à l'égard des formations proposées aux assistantes maternelles, neutralité parce que ces parents ne semblent pas pousser ou demander à ce que plus de formations soient proposées et bienveillante parce que – néanmoins – en présence de formations, les parents se montrent plutôt contents, rassurés. « *L'intention d'intérêt s'exprime néanmoins de la part des familles. 38 % des parents interrogés se disent intéressés d'assister à des réunions informatives présentant les modules et le contenu des formations. Près de deux parents sur trois seraient intéressés pour participer à des formations sur les aspects liés au développement de l'enfant. Cet intérêt est un peu plus marqué*

pour les familles primipares, les cadres et les plus diplômés. » (rapport d'évaluation, Nord). Mais cette neutralité bienveillante va à la fois avec une grande distance concrète vis-à-vis des compétences et des pratiques professionnelles des assistantes maternelles et avec une réticence à voir leur propre calendrier de parent-employeur contrarié par les formations :

> *« La maman m'a dit oui tout de suite. Le seul truc qu'elle m'a dit, c'est "Du moment que ce n'est pas pendant les heures de travail"* » [assistante maternelle, évaluation Premiers Pas, Nord]

❖ Les éléments facilitateurs et les freins à lever

Dans les évaluations Premiers Pas menées en Ardèche et dans le Nord autour de la formation des assistantes maternelles, les freins suivants, classiques, ont été identifiés :

- la nécessité d'être en contrat (et d'avoir ainsi un employeur porteur) pour pouvoir bénéficier de la formation, ce qui laisse de côté les assistantes maternelles sans activité qui pourraient être considérées comme un public prioritaire dans une perspective d'accompagnement et de retour à l'emploi ;
- la difficile information des parents employeurs sur leurs devoirs et possibilités de porter la formation des assistantes maternelles ; ils sont en effet relativement à distance à la fois des thèmes de formations proposées aux assistantes maternelles et des enjeux de ces professionnelles par rapport à la formation. Ils sont également à distance des modalités juridiques et administratives de portage des temps de formation pour leur assistante maternelle. Aussi semble-t-il illusoire d'imaginer pouvoir s'appuyer principalement sur eux pour promouvoir le recours des assistantes maternelles aux formations ;
- l'existence d'un public d'assistantes maternelles (dont l'importance est inconnue et probablement variable en fonction des territoires) qui se tient à distance tant des RPE que des propositions de formation continue, ce qui pose la question des modalités et moyens de sa sensibilisation.

À l'inverse, différents aspects et initiatives organisationnelles apparaissent comme des éléments facilitateurs pour l'accès des assistantes maternelles aux formations :

- la mise en place de ces formations au sein de Communauté de Communes d'une taille suffisante pour rassembler suffisamment d'assistantes maternelles ;
- la présence de Relais petite enfance actifs, sensibilisant les assistantes maternelles qui viennent à leurs activités mais également pro-actifs (par différents moyens de communication) auprès de l'ensemble des assistantes maternelles du territoire ;
- un travail ancien de sensibilisation des professionnelles et parents à des thématiques en rapport avec l'enfance qui facilite les projets de formation à destination des assistantes maternelles et de l'ensemble des professionnelles de l'enfance ;
- le défraiement des assistantes maternelles de leurs frais de transport et des heures de formation – cette initiative, qui n'a eu lieu que dans la CC des Hauts de Flandre, semble à retenir puisqu'elle vient répondre à un des grands freins pour le suivi de formation de la part des assistantes maternelles : le fait que ces dernières se déroulent en soirée ou le week-end sur des temps personnels. Le fait de rémunérer ces temps de formation peut contribuer à ce qu'ils soient codés plus aisément comme « professionnels » par les participants, même s'ils se tiennent toujours sur des temps personnels ;
- l'organisation des formations le samedi ;
- la tenue de formations sur des thèmes pratiques et « basiques » d'une part (l'alimentation par exemple) mais qui permettent une « remise à niveau » et des thèmes plus sensibles (« les

émotions », la « bientraitance ») qui permettent de travailler plus profondément l'attitude des professionnelles ;
- des formations « outillantes », c'est-à-dire qui donnent aux professionnelles des supports, sous forme d'organisation matérielle ou de modalités d'action, pour faire face à différentes situations face aux enfants ;
- des formations donnant une grande part aux échanges entre professionnelles, à la réflexivité et attentives à ne pas brusquer les professionnelles pour les faire évoluer.

2. La participation et l'inclusion des parents dans l'accueil de leur enfant

La monographie d'établissement réalisée en Deux-Sèvres par la sociologue Nadège Séverac donne à voir en quoi consiste concrètement le travail d'accueil de jeunes enfants en EAJE – et plus précisément un accueil « de qualité » spécifiquement axé sur le développement de l'enfant. Ce dernier passe, dans la crèche étudiée, par l'inclusion et la participation des parents dans l'accueil de leur enfant au sein de la structure. L'analyse fine des représentations et des pratiques des professionnelles vis-à-vis des enfants, des parents et des autres professionnelles de l'équipe révèle un fonctionnement spécifique, un ensemble cohérent et tout à la fois propice au développement et au bien-être des enfants, à l'ajustement du travail parental aux besoins de l'enfant et à l'épanouissement des professionnelles.

Cette structure a évolué radicalement en une quarantaine d'années, incarnant en quelque sorte l'aboutissement d'un mouvement de mutation à l'œuvre dans le champ de l'accueil de la petite enfance et qui se trouve aujourd'hui encore à encourager et à étendre à l'ensemble des établissements d'accueil.

La description des leviers actionnés par cet EAJE offre un précieux éclairage sur les moyens d'y parvenir. Et elle donne matière à alimenter la réflexion sur ce que l'on appelle le « soutien à la parentalité », Nadège Séverac lui préférant une approche en termes de « socialisation de la parentalité » et de « développement de la parentalité », notions stimulantes et potentiellement fécondes pour repenser les pratiques en matière d'accompagnement des parents dans leur travail éducatif et de soins. On peut lire également dans cette étude les éléments d'une description sensible de ce qu'est le fait d'être parent d'un jeune enfant et plus particulièrement parent d'un jeune enfant accueilli en crèche. Enfin, on parvient à se représenter la subtilité du travail des professionnelles dans toutes ses dimensions – techniques, physiques, psychiques, mentales, nerveuses, émotionnelles et relationnelles.

Signalons enfin que la direction et l'équipe de la crèche enquêtée ont pris connaissance du rapport d'évaluation et envisagent de l'utiliser comme outil pour poursuivre l'effort de réflexivité qui les anime. Ceci sera intéressant à suivre dans la perspective méthodologique de saisir ce sur quoi une évaluation peut incidemment déboucher, d'une part et, d'autre part, dans l'idée d'approfondir l'étude des modalités différentes et des effets concrets de la réflexivité professionnelle.
Cette étude sera publiée intégralement en *Dossier d'études* (à paraître, 2024). Tout en recommandant la lecture de ce rapport, nous en reprenons ici les idées principales.

a. Une structure emblématique de l'évolution à promouvoir dans toutes les crèches

La spécificité de la crèche étudiée peut être décrite en ces termes : « *c'est la recherche permanente d'ajustement aux besoins singuliers et constamment renouvelés des tout-petits mais aussi de leurs parents* » (rapport d'évaluation, p. 9), ces derniers étant considérés comme – et mis en position d'être – parties prenantes de l'accueil de leurs enfants. Désormais, la vie dans cette structure est organisée autour des besoins des enfants et des parents là où elle était auparavant essentiellement régulée par les besoins des seuls adultes et conçue comme une réponse aux contraintes liées à l'univers du travail, celui des parents (des mères surtout) et celui des professionnelles en crèche. Le fonctionnement singulier de la structure est le fruit d'une construction progressive sur une quarantaine d'années, intensifiée au cours de la dernière décennie et qui a abouti à mettre en œuvre une dynamique relationnelle bienveillante entre professionnelles, entre professionnelles et enfants et entre professionnelles et parents. Le terme de bienveillance est utilisé pour caractériser concrètement une posture et des pratiques spécifiques qui traduisent en actes le choix fait par cette structure de « *déplacer le centre de gravité de l'accueil, auparavant à hauteur d'adulte, plus bas, vers les plus vulnérables, notamment (mais pas uniquement) les enfants (…)* » (rapport d'évaluation, p. 12). Et ce sont précisément les connaissances accumulées ces dernières décennies sur le développement des jeunes enfants qui ont fourni aux professionnelles les clés de compréhension du jeune enfant et de ses besoins pour adapter les pratiques en conséquence.

Pour définir l'accueil d'aujourd'hui, les professionnelles enquêtées se réfèrent toutes, à un avant, y compris les plus récemment intégrées à l'équipe. Fait ainsi figure de repoussoir, pour toutes, l'époque où la subjectivité et la singularité des enfants étaient négligées, les parents maintenus sur le seuil de la structure dans la position d'usagers extérieurs et passifs et le collectif de travail traversé de rapports de force. Aujourd'hui, cette crèche peut être considérée comme l'illustration d'un type de dynamique relationnelle à l'opposé de celle qui avait cours alors et qui se retrouve aujourd'hui encore, à des degrés divers, dans nombre d'EAJE qui n'ont pas connu le même parcours[26].

b. Une recherche permanente d'« accordage »

L'autrice du rapport d'évaluation mobilise le concept d'« accordage » pour caractériser la dynamique à l'œuvre dans la crèche qu'elle a investiguée. Cette notion a été introduite dans la psychologie développementale par le pédopsychiatre américain Daniel Stern qui désigne ainsi « *l'ajustement des comportements du bébé et de ses proches significatifs, mais aussi les accordages émotionnels, affectifs, et "rythmiques". Par exemple, le bébé émet un son, l'adulte propose une signification, puis laisse un espace d'écoute pour entendre ce qu'en dit le bébé (…) Les spécialistes de l'observation des bébés parlent d'"interactions harmonieuses" pour rendre compte de cette fluidité que l'accordage rend possible. Dans l'accordage se joue la reconnaissance du fait que le bébé, sa taille fût-elle réduite, a sa place, qu'il est un partenaire interagissant doté de ses propres moyens d'expression, l'accueil qu'il rencontre l'invitant à s'y engager toujours davantage. Or c'est dans cet engagement que le bébé va pouvoir développer ses compétences* » (Martin-Blachais, 2017, p. 55). Par extension, l'accordage peut être entendu comme un processus d'ajustement incessant dans les relations entre les professionnelles et les enfants, entre les professionnelles et les parents ainsi qu'entre les professionnelles elles-mêmes.
Cet accordage est constitutif de l'ensemble des pratiques de *care* à l'œuvre au sein de la crèche investiguée, laquelle se caractérise par ce qu'elle nomme un « écosystème axé sur le *care* » ou « écosystème *caring* ». Elle désigne par là le fait que « *l'ensemble des composantes – enfants, professionnelles, parents et locaux – sont reliées pour former un ensemble solidaire, fonctionnant*

[26] Voir notamment (Odena, 2009), (Odena, 2012), (Ulmann, Odena, 2020).

de manière quasi organique, selon une homogénéité de principes et de pratiques » (p. 13). Se référant aux travaux de Joan Tronto et de Pascale Molinier notamment, Nadège Séverac précise qu'il faut entendre par *care* à la fois sollicitude et prendre soin, soit le fait d'abord de se sentir concerné, c'est-à-dire émotionnellement touché et éthiquement responsable à l'égard d'une personne vulnérable, et dans le même temps d'engager des pratiques de soin pour que cette personne se sente moins démunie et dépendante et davantage actrice d'une vie autonome. Ce qui implique pour le *care giver* (pourvoyeur ou pourvoyeuse de soins) de « *tendre volontairement toutes ses capacités attentionnelles vers l'autre pour "entrer en résonance" avec ce qu'il vit et proposer une réponse ajustée à ses besoins* » (p. 35). Ce qui apparaît d'autant plus nécessaire et complexe quand on envisage les bébés, ainsi qu'elle le formule, comme « *ces êtres dont les besoins sont nombreux, pressants, sans mots et peu raisonnables, ce qui donne lieu à une recherche d'adéquation pour permettre un apaisement et un bien-être* » (p. 55).

c. Un écosystème axé sur le *care* : principes et pratiques d'un fonctionnement spécifique

Concrètement, dans la crèche étudiée ici, cet écosystème de *care* est engagé tant auprès des enfants que des adultes (parents et professionnelles) et il se décline à tous les niveaux :

► À l'arrivée à la crèche avec :

- l'entretien d'admission : loin d'être une formalité, il est organisé avec la directrice et si possible la puéricultrice pour laisser le temps et l'espace aux deux parents de poser toutes leurs questions et de partager les préoccupations liées à leur enfant ;
- la « familiarisation » : appelée « adaptation » dans la plupart des autres EAJE, cette période d'une quinzaine de jours au cours de laquelle les enfants primo-arrivants et leurs parents s'habituent à la crèche est résolument pensée ici sur le mode de la réciprocité et comme porteuse d'enjeux cruciaux en termes de transition pour les enfants tout autant que pour les parents. Ces derniers sont tous, à des degrés divers, à accompagner dans la séparation d'avec leur enfant, qui implique une forme de dessaisissement et de délégation, de façon à permettre que la transition soit vécue par eux non pas sous forme de perte mais de réaménagement. Ceci passe dans cette crèche par le partage d'informations sur le rythme et les habitudes de l'enfant qu'il s'agira le plus possible de préserver ainsi que sur l'écoute des attentes des parents eux-mêmes dans l'expression de la part de doute, de mal-être ou d'anxiété qu'il peuvent ressentir à l'égard de l'accueil de leur enfant à la crèche, pour apprendre, en tant que professionnelle, à les connaître, les comprendre et leur donner les « gages de fiabilité » qui vont les rassurer.

► Au moment des transmissions le matin et le soir : point de jonction et potentiellement de tension entre l'univers d'accueil et l'univers familial, la transmission du soir est précisément l'occasion pour les professionnelles de donner, sous couvert d'informations factuelles, des « gages de fiabilité », précieux. Ces derniers montrent au parent que son enfant fait l'objet, en son absence, d'une attention et de soins tout à fait singuliers de la part de personnes qui veillent, comme il le ferait lui-même, à ce qu'il soit parfaitement bien. Par le récit de la journée, les parents récupèrent « *des fragments clés d'un temps que l'enfant a vécu avec d'autres, ce qui leur permet de reprendre le fil d'une vie partagée avec leur enfant, non pas là où ils l'ont laissé le matin mais là où ils se retrouvent le soir, en faisant de ce que l'enfant a vécu de son côté un objet d'interaction partagée* » (p. 74).

► Dans la prise en compte des singularités des enfants et des parents tout en conservant le cadre d'accueil, axé sur les besoins de l'enfant, de façon souple et bienveillante – ceci grâce à l'écoute,

l'argumentation claire du sens de ce cadre, l'explicitation, en cas d'incompréhensions ou de divergences entre professionnelles et parents et, éventuellement, la négociation pour trouver des ajustements réciproques.

► Dans l'application de deux principes clés qui fondent les pratiques au quotidien : la « posture-phare » des adultes et la motricité libre des enfants :

- La « posture-phare » est issue des travaux de la psychologue Anne-Marie Fontaine et désigne le fait que l'adulte doit pouvoir voir tous les enfants et être visible d'eux, pour permettre que chacun sache que sa figure d'attachement est disponible et conserve sa sécurité intérieure, facteur de stabilité du groupe. Considérée par Nadège Séverac comme une exigence développementale qui devrait être partout reconnue comme une nécessité non négociable, cette posture représente une contrainte pour l'organisation de l'équipe et pose la question cruciale du taux d'encadrement. Dans cette crèche, le taux défini comme optimal est de 3 à 4 enfants qui ne marchent pas et de 5 à 7 enfants qui marchent par professionnelle, contre respectivement 1 pour 5 et 1 pour 8 au niveau du ratio prévu par la loi. L'équipe bénéficie en outre du renfort d'une assistante administrative. L'allocation par les professionnelles de cette denrée essentielle et toujours comptée qu'est l'attention qu'elles peuvent accorder aux enfants, défi de chaque instant pour elles, s'en trouve ainsi facilitée: « *les professionnelles doivent, en sus de l'attention qu'elles engagent envers les groupes de petits enfants, être accordées entre elles pour que la modification de la configuration des groupes s'opère avec fluidité, sans déstructurer leur dynamique, ce qui est générateur de perturbations émotionnelles et comportementales (cris, pleurs, conflits, gestes défensifs)* » (extrait de la synthèse du rapport).
- La motricité libre des enfants est une approche développée dans les années 1960 par la pédiatre hongroise Emmi Pikler à Lóczy[27], institution accueillant des enfants de la naissance à 3-4 ans (parents décédés, malades ou en graves difficultés). Cette approche consiste à laisser les enfants évoluer à leur gré pour explorer et expérimenter, en limitant les configurations qui entravent leur mobilité (transat par exemple) et en utilisant tout l'environnement et l'ensemble des possibles pour capter leur attention, éveiller leur intérêt et leur permettre ainsi de développer leurs capacités motrices et cognitives (pieds nus sans chaussettes, langue des signes, temps en extérieur, confection de multiples supports de découverte sensoriel avec force formes, couleurs et matières). Ce choix pédagogique requiert un ajustement permanent des professionnelles et nécessite des temps de discussion importants en équipe.

► Dans l'animation de la vie d'équipe s'appuyant à la fois sur l'investissement individuel et sur la confiance dans le collectif :

- L'intensité et la permanence de l'engagement des professionnelles, fortement perçu par les parents, s'appuie sur 4 facteurs clés de motivation : la passion pour leur métier dans sa dimension de *care* ; le plaisir de l'expérimentation et de l'apprentissage permanents ; l'écoute et le soutien de leur direction ; le sentiment d'une reconnaissance du travail effectué *via* les moyens mis à disposition (personnel, matériel) pour effectuer un travail de qualité.

[27] Lóczy est le nom par lequel on désigne communément l'Institut national de méthodologie des maisons d'enfants de 0 à 3 ans qui se trouvait rue Lóczy à Budapest. Cette institution est connue notamment pour avoir mis en place un système original de prise en charge du bébé pour prévenir les risques de carences affectives, chaque enfant disposant de trois nurses, dont l'une est sa nurse principale, qui donnent la priorité aux besoins de relation et d'interaction des bébés (Neyrand, 2000, p. 103-106).

- Un management participatif est mis en œuvre dans cette crèche, alliant culture des compétences, espace-temps de construction collective et veille permanente. « *Travailler en crèche, c'est fondamentalement travailler en équipe : prendre en charge de manière cohérente un collectif de tout petits enfants, à raison de 4 adultes maximum pour 12 bébés, en évitant les trous, les décalages et les heurts nécessite une très forte capacité d'articulation* » (rapport d'évaluation, p. 19), de coordination et d'accordage. L'équipe n'est pas un donné mais un construit à faire vivre et à cultiver : c'est la conviction profonde de l'équipe de direction et de la directrice, elle-même éducatrice de jeunes enfants, qui, avec un fort soutien de la commune, actionne 7 leviers :

  - ✓ Le recrutement : l'accent est mis d'emblée sur l'intensité de l'investissement attendu et valorise les profils différents ; l'accueil de stagiaires permet de repérer les personnelles à retenir ;
  - ✓ La formation est massivement investie, sur trois dimensions, sans négliger l'une par rapport aux autres : le développement du tout-petit, le soutien à la parentalité et la dynamique d'équipe.
  - ✓ L'organisation d'espaces-temps pour penser les évolutions et construire les projets de façon collective et délibérative en tenant compte des points de vue et des émotions de chacune ainsi que des retours des parents ;
  - ✓ Les séances mensuelles d'analyse de la pratique pour réfléchir en présence d'une psychologue sur les situations, les pratiques et leur résonance émotionnelle, avec, dans cette crèche, la promotion d'une approche de « *professionnalisme autorisé d'affects* »[28] qui en promeut l'expression et en organise la régulation ;
  - ✓ La mise en actes de principes d'horizontalité, de complémentarité et de support mutuel *via* : le remplacement des professionnelles par l'équipe de direction en cas de besoin ; la spécialisation des fonctions sans connotation de supériorité de statut entre auxiliaires de puériculture et assistantes enfance ; la reconnaissance de la capacité de chacune à présenter son activité aux parents, aux partenaires et aux élus ; le soutien entre professionnelles qui se placent résolument dans le non-jugement, la bienveillance, la communication et l'attention réciproque vis-à-vis de leurs collègues et s'efforcent de préserver un collectif harmonieux, en s'abstenant par exemple de critiquer l'autre sur sa manière de faire mais en misant plutôt sur l'exemplarité (montrer une autre façon de faire et espérer que cela fera évoluer l'autre) ;
  - ✓ Le renfort d'une assistante administrative qui prend en charge toutes une série de tâches administratives ainsi que la permanence téléphonique pour répondre aux parents ;
  - ✓ Le partage de la direction qui permet que la directrice soit disponible pour l'équipe, pour les enfants et pour les parents.

d. Un cadre de « développement de la parentalité »

L'ensemble rend possible l'inspiration réciproque entre parents et professionnelles et ce que l'on désigne parfois par le terme de « co-éducation »[29]. A partir du moment où le parent est considéré

[28] A rebours du discours classique autour de la maîtrise des émotions et de la distance à maintenir, préceptes classiques en travail social et plus largement dans les professions du soin et du lien aux autres, les émotions peuvent être considérées comme constitutives de la relation d'accompagnement et ressource pour l'action. C'est un élément largement méconnu de la professionnalité dans les métiers du *care* au sens large, marqués par un déficit de reconnaissance sociale et de rétribution symbolique et financière des compétences mises en œuvre très majoritairement par des femmes et globalement perçues comme innées, naturellement féminines. Voir notamment (Boujut, 2005), (Virat, Lenzi, 2018), (Benelli, Modak, 2010), (Ulmann, 2012), (Ulmann *et al.*, 2015).

[29] Sur cette notion et ses limites, voir notamment (Rayna *et al.*, 2010).

comme « co-éducateur », il s'agit moins de lui donner des « conseils » que de lui offrir un cadre de questionnement, à travers l'échange, pour que lui-même trouve les voies de résolution des difficultés propres à sa situation. La crèche ouvre ainsi aux parents cet espace de dialogue et de compréhension de leur enfant, de soutien en cas de difficulté et de développement de leur parentalité. Et ce faisant, les professionnelles œuvrent à la « socialisation de la parentalité », soit « *l'ensemble des interventions visant à "produire" des parents plus proches des conceptions sociales (que d'aucuns qualifient de) "dominantes" de l'enfant et de la parentalité, qui sont aussi les plus inspirées des recherches scientifiques et donc celles portées par les milieux professionnalisés de l'enfance* » (rapport d'évaluation, p. 31), autrement dit l'ensemble des interventions visant à « *faire de la posture parentale une activité raisonnée à l'aune de connaissances et normes considérées comme socialement préférables* » (*ibid*., p. 40). Cette socialisation se déploie pour elle selon deux modalités ou deux dimensions qu'elle appréhende comme les deux versants d'une même médaille :

- le « soutien à la parentalité » qui consiste à aider un parent considéré comme vulnérable ;
- le « développement de la parentalité » consistant, selon elle, à développer les compétences propices à un exercice affiné du rôle parental qui relèverait ainsi moins du registre de l'évidence pour s'appuyer davantage sur la prise en compte d'une pluralité de possibles.

Plus précisément encore, dans cette crèche, « *ce qui s'effectue, par le biais d'une investigation conjointe, c'est un décryptage de ce qui se joue pour l'enfant, pour le parent et l'élaboration de résolutions, permettant à l'un et l'autre de surmonter ses difficultés, au profit du développement de l'enfant. Au final, l'exercice aboutit à faire de la parentalité un positionnement qui fait l'objet d'un travail de mise en mots et de réflexivité, nourri d'apports extérieurs (expertise partagée, pratiques observées, suggestions), ce qui semble aller au-delà d'un simple soutien et relever plutôt d'un développement* » (ibid., p. 40).

Au total, il apparaît que « *la crèche, ce n'est pas seulement les professionnelles, si importantes soient-elles, mais un univers de vie, peuplé de son propre enfant et d'autres enfants, traversé par d'autres parents, si bien que c'est tout l'univers qui devient « porteur » de manières de faire, de jouets et de savoir jouer, de mots et de savoir parler, de sécurité et d'apaisement chez l'enfant qui aura de nouveaux appuis dans ses modalités de lien avec ses parents. La crèche fait vivre tous ces aspects en jeu dans le développement de l'enfant, qui manquent tant dans les familles dites « carencées » et qui peuvent être si difficiles à instaurer, parce qu'elles s'originent dans l'enfance restée en souffrance chez les parents* » (*ibid*., p. 49).

e. Des conditions institutionnelles particulières

Il est à souligner que l'évolution singulière de cet EAJE a été permise par des conditions institutionnelles bien particulières, soulignées par la responsable d'établissement et la responsable administrative du secteur de la petite enfance sur ce territoire. En effet, cet établissement relève de la communauté de communes de Parthenay Gâtine, constituée de la petite ville de Parthenay et de communes très rurales alentours. Dans cette configuration et face à des élus peu au fait de la politique petite enfance, les acteurs administratifs ont eu une certaine liberté pour conduire l'évolution de la structure – en accord avec les aspirations de la directrice et d'autres professionnelles de la petite enfance (notamment la responsable du RPE). Cela passe notamment par une certaine latitude financière qui autorise une politique très active de formation des professionnelles et le financement d'un personnel en nombre suffisant pour autoriser de fréquents départs en formation ainsi que les rattrapages de temps de travail suite à des ateliers menés avec les parents le samedi. Professionnelles côté administratif et côté petite enfance ont également pu

s'unir « face » aux services de PMI pour négocier la possibilité d'une direction pluricéphale de l'établissement, modalité de direction qui heurtait les exigences de la PMI, plus habituée à des directions unipersonnelles.

f. Une attention à ce que l'accueil ponctuel soit significatif pour les enfants

S'agissant de l'accueil ponctuel qui recouvre une variété de situations (1h30, un jour ou deux par semaine, de façon régulière ou occasionnelle), on relèvera le souci de l'équipe de faire en sorte que la crèche soit significative pour l'enfant et non pas seulement de s'adapter aux contraintes des parents. Concrètement, cela peut passer par la recherche du créneau horaire où l'enfant semble le plus disponible, l'introduction d'une forme de régularité par la création d'habitudes pour permettre une prévisibilité et une plus grande sécurité interne pour l'enfant et donc pour le parent ou encore par l'invitation faite au parent de considérer une augmentation du temps d'accueil pour permettre à l'enfant de vivre à la crèche un moment apaisé et plaisant tel qu'il ait envie de revenir. Quand un enfant est absent, l'équipe met à profit l'exigence de rentabilisation des places pour faire bénéficier les enfants présents occasionnellement d'un accueil plus soutenu. Et un accueil de la même qualité que pour les autres enfants, avec néanmoins une attention particulière pour les enfants moins coutumiers de l'accueil collectif, impliquant potentiellement un engagement plus intense en termes de proximité physique pour compenser la moindre familiarité de ces enfants avec l'univers de la crèche. Ceci est intéressant à souligner au regard notamment de la préconisation issue du séminaire Premiers Pas d'ouvrir une possibilité d'accès régulière, hebdomadaire et progressive à 4 demi-journées par semaine au moins pour tous les enfants à partir de six mois en groupe.

3. Les démarches d'inclusion et d'accompagnement du handicap

a. Accueillir les jeunes enfants en situation de handicap pour une société inclusive

L'accueil des enfants en situation de handicap dès la petite enfance est une composante pleine et entière d'une politique axée sur le bien-être et le développement de l'enfant, composante renseignée à nouveau et promue récemment (2018) par le HCFEA au nom d'une société inclusive basée sur un rapport de familiarité précoce entre enfants en situation de handicap et enfants en situation ordinaire. Cet accueil concernerait une population marginale à l'échelle de la petite enfance mais néanmoins significative tant socialement (au nom d'une société inclusive et pour le soutien apporté aux familles) que numériquement au regard des effectifs concernés. Ainsi, 1 à 2 % des enfants seraient porteurs d'un handicap moyen à sévère et 0,6 % des enfants de la naissance à 4 ans sont bénéficiaires de l'allocation d'éducation de l'enfant handicapé (AEEH) (HCFEA, 2018, p. 8). Cette préoccupation inclusive a connu un récent renforcement réglementaire avec le décret du 30 août 2021 relatif aux assistantes maternelles et EAJE. Ce décret fait passer l'accueil des enfants en situation de handicap d'une option librement choisie, ou non, par les établissements et gestionnaires à une mission pleine et entière. Que ce soit en précisant « *les établissements (…) offrent, avec le concours du référent « Santé et Accueil inclusif », un accueil individualisé et inclusif de chacun des enfants, notamment de ceux présentant un handicap ou atteints d'une maladie chronique (…)* » (Art. R. 2324-17 du CASF), ou en obligeant les différents modes d'accueil à se référer à la Charte d'accueil du jeune enfant qui, elle-même, précise que « *les enfants qui ont des besoins spécifiques, notamment parce qu'ils sont en situation de handicap ou vivent avec une maladie chronique, participent autant que possible aux activités prévues avec tous les enfants, moyennant, le cas échéant, un aménagement ou un encadrement particulier*. »

Ces récentes évolutions ont, entre autres, clarifié le rôle que peuvent tenir les professionnelles de l'accueil dans les soins médicaux à apporter aux enfants qui en ont besoin : « *Sources de nombreuses préoccupations et d'interrogations des professionnels de la petite enfance, l'administration de soins et traitements médicaux a parfois été un motif de refus d'accueil pour des enfants en situation de handicap ou atteints de maladie chronique. Le décret d'août 2021 apporte des précisions et pose un cadre clair : les professionnels peuvent administrer les soins et traitements médicaux à la demande et sur autorisation signée des titulaires de l'autorité parentale et sur prescription médicale dès lors que le médecin prescripteur n'a pas expressément prescrit l'intervention d'un auxiliaire médical. Chaque geste devra alors faire l'objet d'une inscription immédiate dans un registre dédié (Art. R. 2111-1)* »[30].

❖ L'accueil des jeunes enfants en situation de handicap

On ne dispose pas de mesure générale de l'accueil des jeunes enfants en situation de handicap. Le récent rapport du HCFEA se base sur la synthèse des rapports d'activité des Centres d'action médico-sociale précoce (CAMSP) fournie par la Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie (CNSA) pour établir que 54 % des jeunes enfants fréquentant les CAMSP pour un suivi sont gardés exclusivement par leurs parents, contre 32 % en population générale. Pour ceux qui sont accueillis, on remarquera que la répartition dans les modes d'accueil en collectif et en individuel se fait quasiment à l'inverse de ce qu'elle est en population générale. Ainsi 24 % de ces enfants sont accueillis en EAJE contre 11 % chez une assistante maternelle, alors que, pour l'ensemble des enfants, ces deux proportions ont un ordre de grandeur quasi inversé, c'est-à-dire de l'ordre de 30 % d'enfants accueillis chez une assistante maternelle contre 19 % environ en EAJE. Par ailleurs, les enfants en situation de handicap semblent être plus fréquemment accueillis à temps partiel que les enfants en situation ordinaire.

❖ Les difficultés de l'accueil des jeunes enfants en situation de handicap

L'accueil des jeunes enfants en situation de handicap est donc plus faible que celui des enfants en situation ordinaire, sans être insignifiant. Son résistible essor s'explique notamment par les difficultés que peuvent connaître les équipes d'EAJE autour de cette question : *« Ainsi, toujours d'après l'enquête réalisée par la société Geste auprès des établissements d'accueil du jeune enfant et des maisons d'assistantes maternelles, 89 % des répondants évoquent le manque d'aide financière pour compenser un temps de travail supplémentaire, 81 % le manque de compétences pour répondre aux besoins spécifiques et 78 % d'entre eux invoquent le fait que les professionnels ont peur de mal faire. L'enquête montre également qu'un encadrement plus important est nécessaire dans 27 % des cas et que des compétences spécifiques sont nécessaires dans 19 % des cas. Par ailleurs, 25 % des structures indiquent avoir dû réduire ou arrêter l'accueil du fait d'une trop forte mobilisation des professionnels au détriment des autres enfants (notamment en cas de troubles du comportement ou de polyhandicap). »* (HCFEA, 2018, p. 137). Face à ces difficultés bien repérées, des préconisations existent depuis le rapport Giampino de 2016 :

- un aménagement d'horaires et d'effectifs qui corresponde aux besoins des jeunes enfants en situation de handicap ;

[30] Article du site les pros de la petite enfance (site d'information pour les professionnels de la petite enfance), décembre 2021, « Un autre regard sur la réforme des modes d'accueil » : https://lesprosdelapetiteenfance.fr/vie-professionnelle/organisation-et-pratiques-professionnelles/modes-daccueil-et-handicap/un-autre-regard-sur-le-principal-decret-de-la-reforme-des-modes-daccueil

- la mise en place d'un dialogue avec un ou une psychologue, médecin ou éducateur/éducatrice pour les équipes d'EAJE et les assistantes maternelles, ainsi que des temps de rencontre avec d'autres professionnelles confrontées aux mêmes problématiques ;
- une formation initiale et continue renforcée sur le handicap pour toutes les professionnelles.

On notera donc que si les récentes évolutions réglementaires vont dans le sens d'un accueil des enfants en situation de handicap qui ne soit plus optionnel mais inscrit dans les objectifs même des établissements d'accueil (notamment avec la précision de l'article R. 2324-17 cité plus haut), néanmoins les seuls moyens prévus à cet effet sont la désignation du référent « santé et accueil inclusif » qui peut, a priori, être une professionnelle de la structure en charge de cette question de l'inclusion, dont il n'est pas précisé la quote-part de temps dédié. Par ailleurs, n'ont pas été débloqués des moyens clairs pour compenser ce que font remonter les établissements comme dans l'étude Geste évoquée supra par exemple, à savoir la surmobilisation des professionnelles et des équipes autour des enfants en situation de handicap au détriment de la viabilité de l'ensemble de la structure d'accueil.

b. Les démarches évaluées

En Charente-Maritime, la démarche évaluée est celle d'un multi-accueil porté par un centre social associatif. Suite à la proposition d'une mère usagère et psychomotricienne de profession, la structure a mis en place, depuis 2019, une démarche d'accueil des « enfants à besoins spécifiques ». La psychomotricienne à l'initiative de la démarche travaille à temps partiel au sein de la structure, guide et assiste les professionnelles dans le « repérage » des enfants à besoins spécifiques ainsi que dans la mise en place de temps spécifiques d'activités. La structure, de 20 places d'accueil, est ouverte toutes les matinées de semaines et fermée les lundis et vendredis après-midi. Elle est fréquentée majoritairement à temps partiel par les enfants. Son action s'inscrit dans un territoire marqué par des difficultés sociales avec la présence significative de familles monoparentales, de familles migrantes allophones, de familles à bas revenus et allocataires de l'AEEH. Le projet lui-même consiste en une adaptation des pratiques à l'accueil des enfants à besoins spécifiques, ce qui regroupe des adaptations individualisées et la sensibilisation des professionnelles : « *Grâce à la présence d'une psychomotricienne au cours de l'accueil et aux temps de concertations entre les différents professionnels spécialisés (Educatrice de jeunes enfants, auxiliaires de puériculture, Psychomotricienne, Orthophoniste, Psychologue, Kiné, équipe éducative…) le choix des activités sera adapté et en cohérence avec leurs besoins et leur centre d'intérêt. L'idée est qu'à travers cette stimulation individualisée et l'expérience de vie en groupe, les enfants soient intégrés plus facilement dans le milieu scolaire ordinaire. Un de nos objectifs est de créer et développer des outils de travail pour professionnaliser l'accueil* » (extrait de l'exposé du projet, évaluation Premiers Pas, Charente-Maritime).

En Guadeloupe, le projet évalué est celui d'un jardin d'enfants de 30 places fonctionnant en journée complète sur l'ensemble de l'année. L'établissement est porté par une association existant depuis 2005 qui l'a repris en 2015 avec un agrément de 20 places dont 5 pour des enfants en situation de handicap. Il accueille des enfants de 18 mois à 6 ans. L'équipe a reçu des formations d'un Centres de Ressources sur l'Autisme et le projet de l'établissement semble plus particulièrement axé sur les enfants présentant des troubles autistiques. Le projet met l'accent sur les activités et les temps individualisés consacrés aux enfants en situation de handicap, mais également aux temps communs et partagés entre enfants. « *La cohabitation d'enfants à besoins éducatifs particuliers, en particulier avec des enfants valides, comme c'est le cas dans les groupes d'accueil mixtes ou lors des goûters ou des moments collectifs, doit induire un apprivoisement mutuel et garantit l'appartenance au groupe pour les uns et les autres. Ainsi l'enfant avec autisme*

n'est pas perçu comme « en visite » dans le groupe, il n'est pas non plus vu comme un enfant différent avec des comportements bizarres. Il est un camarade comme un autre, avec son individualité. » (extrait du document de présentation du projet de la structure). Des partenariats sont signalés avec le CRA (Centre de ressources autisme), le Sessad (Service d'éducation spéciale et de soins à domicile) et le CAMSP (Centre d'action médico-sociale précoce). Le projet insiste également sur le fait que cet EAJE n'est pas un établissement spécialisé et participe à la prévention, à la détection et au suivi des troubles grâce à ses partenariats, lesquels s'incarnent notamment dans la possibilité pour des professionnelles spécialisées de venir dans les locaux réaliser des séances de soins ou d'accompagnement auprès de certains enfants.

❖ Des démarches issues d'engagements personnels

Dans le cas du jardin d'enfant en Guadeloupe comme dans l'EAJE de Charente-Maritime, on a le sentiment d'avoir à faire à des démarches « à fondateur » (et/ou « à fondatrice »), au sens où ces initiatives ne sont pas issues d'un partenariat interinstitutionnel ou d'un diagnostic territorial mené par une administration ou une collectivité mais impulsées par des personnes qui, nanties de leurs parcours, de leurs sensibilités et d'un projet disent un besoin d'accueil des enfants à besoins spécifiques et proposent une offre pour y répondre. Ainsi en Charente-Maritime, le projet est issu d'une mère, psychomotricienne, utilisatrice de la structure d'accueil et qui, forte de son bagage et de sa formation, identifie un besoin ou, tout au moins, donne une direction au besoin ressenti par la structure d'évoluer et de se spécialiser face aux difficultés ressenties chez les enfants accueillis :

> *« Elle est présente en renfort des équipes. Elle est là pour être dans la prévention et l'éducation et non la thérapie. C'est une maman utilisatrice du multi-accueil. C'est cette rencontre avec cette maman du multi-accueil qui a permis le développement du projet. Elle est également psychomotricienne libérale [dans la commune]. »* [responsable de la structure d'accueil, évaluation Premiers Pas, Charente-Maritime]

Pour la Guadeloupe, le projet est issu d'un couple de fondateurs, dont une éducatrice spécialisée qui, de même, prend acte d'un besoin perçu pour monter le projet : *« [Mme x], chef de service en IME, fut interpellée par le nombre d'enfants qui entrent en IME, sans avoir reçu véritablement la chance d'évoluer auprès d'autres enfants dits « ordinaires » en crèche ou encore dans d'autres structures de l'enfance telle que l'école maternelle. Le statut et la mission du jardin d'enfants pédagogique lui sembla adaptés à cette volonté d'expérimenter la question tout d'abord de l'intégration, puis de l'inclusion. »* (extrait du document de présentation de la structure).

Reste à déterminer quel statut donner à ce premier constat : signifie-t-il que les démarches autour de l'inclusion et du handicap ne peuvent être portées par des collectivités et institutions parce qu'elles ne sont pas très « rentables » politiquement (la cause est forte mais porte sur un besoin minoritaire voire peu ou pas du tout mesuré) ? De même, pourquoi ces démarches ne sont-elles pas issues d'une démarche de partenariat comme la structure étudiée dans le Pas-de-Calais dans le cadre des évaluations Premiers Pas (partenariat CMP-CAMSP-EAJE) ? Et en effet, on aurait pu imaginer que les institutions d'accompagnement des familles identifient le besoin d'accueil et montent un projet avec un EAJE. Un élément d'explication pourrait être que ces institutions ne rentrent en contact et en travail avec les familles que passées les premières années de l'enfant du fait du temps de repérage et, donc, ne peuvent se positionner dans l'accompagnement précoce sur les trois premières années de vie. Du côté des EAJE eux-mêmes, il semble que ce soit une méconnaissance de la présence et des possibilités d'action avec les acteurs du handicap à proximité de leur établissement qui joue. Comme le note le rapport du HCFEA de 2018 en citant l'étude réalisée par le cabinet Geste pour la DGCS : *« Ainsi, les professionnels des EAJE et des Mam*

ne savent pas toujours si les acteurs suivants sont présents ou non sur le territoire : pôle ressources handicap (63 %), associations du secteur handicap (47 %), SESSAD (24 %), CMPP (14 %), MDPH (9 %), SESSAD et CMP (8 %), CMPP (6 %), CAMSP (5 %). Parmi les répondants, il est rare que les professionnels des EAJE et des Mam soient en contact régulier et travaillent en partenariat avec ces acteurs : 2 % avec les MDPH, 3 % avec les pôles ressources handicap, un peu moins avec les CAMSP (23 %). » (HCFEA 2018, p.59).

Quoi qu'il en soit, à l'aune de ces deux actions et de leurs modalités de mise en place, il apparaît censé d'appeler à :

- la mise en place de partenariats précoces autour des enfants en situation de handicap, tant pour les équipes et professionnelles en position de prévention et de repérage des premiers troubles que pour les équipes de prise en charge en recherche de solution d'accueil et de répit pour les parents ;
- une attention soutenue, dans la lecture des besoins territoriaux d'accueil du jeune enfant, à la question des handicaps et des troubles précoces qui, sans relever à proprement parler du handicap, interrogent le développement ultérieur de l'enfant.

❖ Une lecture intuitive des besoins

Dans le cas du jardin d'enfant en Guadeloupe, le rapport d'évaluation laisse à penser qu'il n'y a pas eu de démarche d'analyse des besoins potentiels d'accueil des enfants en situation de handicap de la part des fondateurs et partenaires. Le contexte est celui d'un déficit généralisé de places d'accueil, dont les places d'accueil d'enfants à besoins spécifiques sans que cela ne soit expressément précisé : *« L'accueil des enfants à besoin éducatif particulier s'inscrit donc dans un contexte très particulier où la faiblesse globale de l'offre associée à une faiblesse de l'offre spécifique peut engendrer des effets de stratégie, de recherche d'alternatives voire de non-recours au droit selon les ressources de la famille. »* (rapport d'évaluation Premiers Pas, Guadeloupe*)*. Dans le cas de l'EAJE étudié en Charente-Maritime, même chose, avec d'abord le constat d'un quartier marqué par de nombreuses fragilités sociales puis la mise en place d'un projet par une psychomotricienne fréquentant la structure.

> *« On parle de besoins spécifiques lorsque le projet pédagogique ne peut pas répondre, lorsque l'équipe doit se réorganiser, être renforcée ou avoir des connaissances supplémentaires pour accueillir les enfants dans de bonnes conditions (…) Ce qui va vraiment nous permettre de catégoriser quelque part ces enfants comme étant aux besoins spécifiques et nécessitant et justifiant la nécessité de présence de [la psychomotricienne], c'est la désorganisation qu'ils suscitent dans ce qu'on décrit être quelque chose adapté au groupe d'âge auquel il fait partie. C'est-à-dire qu'on imagine que cinq enfants peuvent être ensemble à faire une activité, mais qu'avec cet enfant-là ça ne va plus du tout être possible parce qu'il va mettre trop en difficulté les autres enfants ou altérer en tous cas leur épanouissement au sein de la structure et donc il faudra qu'on agisse pour faire en sorte que cet enfant-là soit bien et que les autres continuent de s'épanouir. »* [responsable de la structure d'accueil, évaluation Premiers Pas, Charente-Maritime]

Dans ce dernier cas, les constats accompagnant la mise en place de la démarche sont flous ou, tout du moins, ouverts à plusieurs interprétations :

> *« Avant la mise en place du projet, il y avait une problématique de personnel, certains enfants étaient très accaparants et cela entraînait des difficultés pour le reste du groupe »* [responsable de la structure d'accueil, évaluation Premiers Pas, Charente-Maritime]

On ne sait pas trop, en l'occurrence, si l'on parle d'une augmentation de difficultés du fait :

- de problématiques éducatives des enfants de plus en plus prononcées du fait de la précarité des familles accueillies ;
- d'une usure mais également d'une sensibilité accrue des professionnelles de la structure aux difficultés des enfants et de leurs parents ;
- de l'affirmation, au niveau de la structure, d'une population d'enfants présentant des handicaps ou se situant dans le « halo du handicap ».

Au final, le rapport note une évolution de la population fréquentant l'établissement sans que les différents changements ne soient articulés ou hiérarchisés : *« Le profil des familles fréquentant la structure a évolué, avec de plus en plus d'enfants qui marquent des retards de développement et des retards de maturité, mais aussi de nombreuses familles d'origine étrangère et des familles dans la précarité »* (rapport d'évaluation Premiers Pas, Charente-Maritime). Quoiqu'il en soit, en cohérence avec leur fondation personnalisée et « charismatique », ces démarches d'accueil du handicap se basent sur des lectures très intuitives et larges des besoins à accueillir (nombre d'enfants, problématiques éducatives, type de handicap, etc.).

❖ Le public accueilli au titre du handicap ou de ses spécificités

La question de la nature et des caractéristiques des jeunes enfants accueillis dans les deux dispositifs au titre du handicap ou de leurs spécificités se pose d'autant plus dans ces démarches de création non pas basées sur une lecture argumentée ou étayée des besoins d'accueil sur le territoire par rapport à des problématiques précises mais bien plutôt portées par des individus ou binômes au nom d'un projet personnel, voire au nom du soutien à une cause. Dans le cas de la Guadeloupe, on a le sentiment que c'est une certaine sensibilité des fondateurs et des opportunités de formation qui déterminent l'approche plus que l'identification d'un public spécifique : *« Un léger tropisme des outils d'accompagnement des enfants présentant un trouble du spectre autistique semble certes ressortir des pratiques, mais les adaptations sont avant tout personnalisées. De par la formation initiale de certains membres de l'équipe – notamment la Direction - et le choix qui a été fait de consolider l'équipe autour de formations partagées au début du projet (celles-ci portaient sur les TSA), un accent est mis sur ces publics dans le projet et le site internet grand public du dispositif. »* (rapport d'évaluation Premiers Pas, Guadeloupe). Au-delà de cette remarque, nous ne disposons pas d'autres notations sur les problématiques précises des enfants à besoins spécifiques accueillis. Concernant l'établissement étudié en Charente-Maritime, le rapport mentionne marginalement des enfants en situation de handicap avérée (malvoyance, problème génétique), quelques enfants présentant de troubles du spectre autistique et une majorité d'enfants présentant des retards (moteurs, psychologiques, langagiers) ou troubles du comportement dont l'étiologie n'est pas déterminée. À titre d'exemple, voici le descriptif de 3 des 7 enfants accueillis au titre de « besoins spécifiques » sur l'année 2020-2021 :

- ✓ **Enfant 1** : Accueilli de 2 à 4 ans. Troubles autistiques diagnostiqués à 3 ans - retard de langage, socialisation difficile. Orientation hôpital de jour - fin d'accueil au multi-accueil en juillet 2021 après 1 année de scolarisation ;
- ✓ **Enfant 2** : Accueilli de 9 mois à 4 ans. Troubles du comportement, troubles neurologiques, retard moteur et retard de langage - orientation SESSAD à 4 ans - fin d'accueil au multi-accueil en juillet 2021 après 1 année de scolarisation partielle (2 demi-journées par semaine) ;
- ✓ **Enfant 3** : Accueilli de 2 ½ ans à 3 ans. Troubles du comportement, troubles neurologiques, retard de langage. Orientation CMPE (Centre Médico Psychologique pour les enfants) et

PCO (Plateforme Coordination et Orientation) pour bilan et diagnostic ; Aide à la constitution d'un dossier MDPH. Entrée à l'école en septembre 2021.

L'orientation du public vers les établissements d'accueil

Comment les enfants présentant des besoins spécifiques arrivent-ils donc dans ces structures qui, en dehors d'une ouverture de principe et d'un fonctionnement spécifique, ne semblent pas s'inscrire dans des réseaux et des partenariats permettant une telle orientation ? Du fait que ce sont deux structures récentes, on peut imaginer que ces réseaux sont encore en train de se mettre en place. Ainsi, dans le cas de la Guadeloupe, au moment de l'évaluation, on ne discerne aucune pratique d'orientation très claire : « *Le choix du [la structure] comme établissement d'accueil du jeune enfant ne constitue pas un choix stratégique et parfaitement clair pour de nombreux parents. En effet, le choix (…) se fait majoritairement soit de façon aléatoire (hasard), soit de façon opportuniste (facilité d'accès et place disponible)* » (rapport d'évaluation Premiers Pas, Guadeloupe). Du côté de la structure de Charente-Maritime, des réseaux semblent en train de se mettre en place autour d'un « recrutement » assez large (ce qui ne veut pas dire sans pertinence) d'enfants à besoins spécifiques, que ce soit des enfants relevant de suivis en protection de l'enfance, de structures de prévention précoce ou encore orientés par la PMI :

> *« Orientation par la PMI, quelques-uns aussi par des structures médico-sociales avec lesquelles je suis en lien, Les Sessad, CAMPS, CMPE, l'ASE (…) On crée un petit peu notre réseau au fur et à mesure. »* [psychomotricienne, évaluation Premiers Pas, Charente-Maritime]

Par ailleurs, toujours en Charente-Maritime, le repérage des difficultés des enfants se fait, parfois, après leur accueil, ce qui correspond au constat dressé par les professionnelles d'une population de plus en plus fragilisée fréquentant la structure.

> *« Des fois, on ne le sait pas à l'avance, quand ils viennent faire l'adaptation on ne le sait pas forcément. On le remarque, ben du coup, au fil du temps (…) après en réunion du coup on en discute, on se pose des questions. »* [professionnelle de la structure, évaluation Premiers Pas, Charente-Maritime]

Il est délicat de donner un statut à cette relative ouverture voire ce « flou » dans le recrutement de ces établissements qui se sont, en partie, spécialisés sur l'accueil du handicap. Du fait de cette spécialisation, on s'attendrait, notamment, à une inscription dans un réseau de partenaires bien précis avec une lecture claire des besoins. Or, nous avons vu que ce n'est pas ce qui ressort des évaluations conduites. Mais, par ailleurs, on peut percevoir que, du fait de leur sensibilité et de leur spécialisation, ces établissements s'ouvrent à un ensemble de problématiques de développement de l'enfant présentes sur leur territoire et qui excèdent de loin la « simple » question du handicap (en tant que situation diagnostiquée, repérée et prise en charge). En effet, les troubles que présentent les enfants explicitement suivis pour des questions de problèmes de développement relèvent également de situations évolutives dans lesquelles les carences, dysfonctionnements, manques éducatifs se cristallisent sous formes de problèmes de comportement plus ou moins repérables et consistants. On peut ainsi avoir le sentiment, particulièrement pour l'expérience de Charente-Maritime, que l'on est sur une structure plus spécialisée sur l'accueil des enfants présentant des troubles ou problématiques du développement que, à strictement parler, spécialisée sur l'accueil du handicap. Cette action peut donc « empiéter » sur ou être très connexe d'une structure spécialisée sur l'accueil des familles vulnérables / pauvres avec « carences éducatives » associées.

> *« Lorsqu'on oriente, souvent c'est parce qu'on repère un petit qui manque de stimulation, ou un petit qui va être un petit peu livré à lui-même ou, en tout cas, même s'il a vraiment tous les soins de base dont il a besoin, on sent que la maman — souvent, c'est la maman — ou en tout cas le milieu familial est en difficulté pour apporter plus. (…) Alors, par exemple, on a le cas d'une très jeune maman, arrivée de l'étranger, qui a quitté son pays pour des raisons très dures en tout cas, et qui a eu deux bébés coup sur coup, et qui est complètement dépassée là. Elle est dépassée, ils ont un an d'écart ses deux petits garçons, elle est dépassée, elle a besoin de conseils éducatifs, qu'elle peut entendre, mais qu'elle ne comprend pas toujours parce que, il y a la barrière de la langue aussi, (…) C'est une carence mais qui s'explique, en tout cas qui… C'est vu le contexte là. Après, il y a d'autres familles où ce sont vraiment des carences différentes, des carences qui se perpétuent un peu malheureusement. (…) Sur les connaissances aussi bien sûr du développement du jeune enfant, là je pense particulièrement aux écrans, aux dégâts que ça peut faire (…) enfin dans ses familles qui imaginent l'enfant comme un petit adulte quelque part, donc lui donnent, lui prêtent beaucoup d'intentions qui ne sont pas du tout… Ce n'est pas la réalité quoi, et du coup face aux comportements de leur enfant ils vont réagir comme s'ils avaient en face d'eux pratiquement un adulte, avec des intentions. »* [référente handicap PMI, évaluation Premiers Pas, Charente-Maritime]

Au total, « la question de l'information et de la lisibilité de l'offre constitue donc un point de vigilance essentiel. Il conviendrait d'engager une analyse plus poussée sur cette question, les ressorts motivationnels du choix et les canaux d'accès à l'information et de conseil éventuel des familles. » (rapport d'évaluation Premiers Pas, Guadeloupe). Et, au-delà cette question de la lisibilité de l'offre, reste entière la question de l'identité de cette offre. Doit-elle véritablement se spécialiser sur l'accueil du handicap, et par rapport à quelle identification des besoins ? Ou est-il plus pertinent que ces établissements se positionnent sur l'accueil des enfants à besoins spécifiques (avec une acception volontairement plus large et floue de cette expression) pour rester ouverts à l'ensemble des problématiques affectant tangiblement le développement de certains enfants sur leur territoire d'activité ?

c. Une approche professionnelle également intuitive de la prise en charge des enfants à besoins spécifiques ?

En miroir de ce recrutement ouvert et flou des publics accueillis, on trouve, dans les deux expériences, une même approche « ouverte » de l'accueil des enfants à besoins spécifiques. Ainsi, dans le cas de l'expérience de Guadeloupe, l'évaluation qualifie l'approche des enfants accueillis de « polycentrée » c'est-à-dire mettant au centre le projet de développement de l'enfant et non pas l'enfant lui-même en tant qu'il peut être objet de concurrence entre professionnels (concurrence en tant qu'objet de diagnostic et en tant que sujet de prise en charge). Mais cette approche semble bien plus une dimension de fait que réellement théorisée : *« Pour autant, cette approche polycentrée n'est pas conscientisée par les acteurs et n'est pas formulée comme telle. Il s'agit plutôt ici d'un savoir-faire intuitif porté essentiellement par des valeurs et des principes d'action non formulés, un management porteur de ce type d'approche et assumant une fonction de chef d'orchestre et un style éducatif marqué par l'attention aux besoins des enfants. »* (rapport d'évaluation Premiers Pas, Guadeloupe). Dans le même ordre d'idées, « *les membres de l'équipe présentent des formations et parcours variés avec des îlots de spécialisation (autisme, adaptation…). Pour autant, il est à noter que l'équipe n'est pas constituée de professionnels du handicap au sens strict : en effet la plupart d'entre eux ont investi la question du handicap et des besoins éducatifs particuliers à l'occasion de leur recrutement au sein de l'établissement. »* (rapport d'évaluation Premiers Pas, Guadeloupe). Dans l'expérience de Charente-Maritime, la prise en

charge des enfants à besoins spécifiques semble principalement portée par la psychomotricienne à l'origine du projet :

> *« C'est grâce à la présence de la psychomotricienne que le projet peut s'intégrer à l'accueil classique. L'accueil d'enfants aux besoins spécifiques ne se fait pas alors au détriment des autres enfants. C'est pourquoi l'accueil des enfants se fait sur les temps de présence de la psychomotricienne lorsque le problème est identifié. »* [responsable de la structure, Charente-Maritime]

En dehors d'une autre professionnelle de la structure formée également à la prise en charge des enfants en situation de handicap, l'équipe semble sensible à adapter son action aux besoins des différents enfants sans nécessairement s'inscrire dans l'idée d'une spécialisation.

> *« Le côté individualisé, c'est de bien voir ce qui peut aider l'enfant pour que l'accueil se passe bien, ce qui peut lui faire plaisir. Des fois, quand ça déborde un peu trop, la psychomotricienne peut prendre un enfant un petit moment tout seul, mais ce n'est pas trop le but non plus. Pour nous, l'accueil individualisé, c'est que chaque enfant puisse trouver sa place dans le groupe. »* [professionnelle de la structure, évaluation Premiers Pas, Charente-Maritime]

Le fait que l'on n'ait pas un sentiment de spécialisation très fort dans ces deux démarches renforce l'idée selon laquelle nous avons affaire à des démarches d'accueil inclusif au sens fort du terme. Les équipes, les projets ne sont pas principalement centrés sur les enfants à besoins spécifiques. On a même le sentiment que la principale différence avec une équipe d'un EAJE sans projet spécifique tient à la « rupture d'égalité » que ces deux projets permettent dans la prise en charge des enfants. En effet, pour faire place à la prise en charge des besoins spécifiques, ces deux projets se sont, en partie, dotés de compétences spécialisées. Mais, surtout, ils s'autorisent un fonctionnement dans lequel des enfants vont avoir droit à des temps et des activités spécifiques en fonction de leurs besoins particuliers. Tous les enfants ne vont donc pas être traités à égalité. Ce qui peut poser problème dans des établissements où une telle rupture d'égalité n'a pas été pensée. Bien sûr, ces activités spécifiques doivent être pensées et menées avec une certaine spécialisation professionnelle. Mais ce qui est sensible au niveau de ces projets dans leur ensemble, c'est qu'ils se situent dans une pratique de l'équité et une recherche d'inclusion. Ceci passe par des recherches d'ajustement voire des aménagements pour préserver les professionnelles de l'exposition tant aux troubles du comportement des enfants concernés qu'aux choix que ces troubles les contraignent à faire :

> *« On essaye de ne pas avoir tous ces enfants en demande spécifique en même temps parce que c'est vrai que, là, ce serait je pense au détriment du reste du groupe »* [professionnelle structure, évaluation Premiers Pas, Charente-Maritime]

Et la responsable souligne d'ailleurs :

> *« C'est grâce à la présence de la psychomotricienne que le projet peut s'intégrer à l'accueil classique. L'accueil d'enfants aux besoins spécifiques ne se fait pas alors au détriment des autres enfants. C'est pourquoi l'accueil des enfants aux besoins spécifiques se fait sur les temps de présence de la psychomotricienne lorsque le « problème » est identifié. »* [responsable de la structure, évaluation Premiers Pas, Charente-Maritime]

❖ Un fonctionnement inclusif, ouvert ou informel ?

Les deux démarches ont en commun de vouloir ouvrir explicitement leur accueil à des enfants en situations de handicap ou, tout au moins, à besoins spécifiques, tout en restant mixtes et en permettant ainsi le côtoiement de situations ordinaires et spécifiques. Cette volonté de relative spécialisation tout en gardant une grande souplesse de fonctionnement semble autant due à une forme de positionnement éthique (inclusion et ouverture) qu'à une approche intuitive voire « bricolée » de l'accueil des enfants à besoins spécifiques.

Proposer des temps communs et des temps spécifiques

Dans les deux cas, des ateliers et temps spécifiques sont proposés aux enfants en situation de handicap/déficience/difficulté. Le jardin d'enfants en Guadeloupe propose des temps spécifiques tout en étant très attentif, dans son projet au moins (nous n'avons malheureusement pas de retours de l'évaluation sur ce point pour confirmer ou nuancer), à la mixité entre enfants : « *La structuration de la journée est issue à la fois des besoins de socialisation et des besoins d'éducation spécialisée précoce. Ainsi, la matinée et l'après-midi sont ponctuées de cinq périodes-clés : accueil mixte aux activités ; activités spécialisées en petits groupes ou en individuel ; goûter commun avec tous les enfants ; à nouveau activités spécialisées en petits groupes ou en individuel ; grand rassemblement avant le départ ou le repas pour un moment de rassemblement avec tous les enfants et les adultes. La cohabitation d'enfants atteints d'autisme avec d'autres enfants, en particulier avec des enfants valides, comme c'est le cas dans les groupes d'accueil mixtes ou lors des goûters ou des moments collectifs, doit induire un apprivoisement mutuel et garantit l'appartenance au groupe pour les uns et les autres* » (extrait du projet d'établissement, jardin d'enfants, Guadeloupe). S'agissant de la démarche de Charente-Maritime, les temps spécifiques accordés aux enfants en fonction de leurs besoins semblent principalement décidés par la psychomotricienne sur ses jours de présence et en fonction de ce qu'elle perçoit :

> « *Certains enfants ne se posent pas forcément pour jouer avec quelque chose, alors que dans une petite salle avec un plus petit groupe, c'est vraiment plus facile. La psychomotricienne n'hésite pas à prendre deux-trois enfants et à aller dans une autre salle pour justement individualiser…* » [responsable de la structure, évaluation Premiers Pas, Charente-Maritime]

Néanmoins, cette articulation entre les temps communs et spécifiques est très exigeante en termes d'organisation, de composition des groupes, d'anticipation, de réactivité (afin de composer les groupes pour que les enfants susceptibles de perturber l'ensemble soient présents plutôt en même temps que la psychomotricienne) ainsi que dans la façon de penser, de préparer, d'animer les temps et activités. Les activités font l'objet d'une préparation par la psychomotricienne avec les professionnelles sur une période de 15 jours, pour l'ensemble du groupe d'enfants, de façon à permettre une participation de tous les enfants simultanément, quitte à ajuster la durée des activités pour certains enfants si nécessaire et/ou à proposer ponctuellement des activités en individuel à des enfants à besoins spécifiques, si le besoin s'en fait sentir en situation. Malgré cette anticipation et cette préparation, la psychomotricienne peut très vite se trouver absorbée par des enfants « accaparants », d'où la nécessité pour la responsable de redéfinir régulièrement le rôle de cette dernière, certaines professionnelles pouvant avoir tendance à penser que son action se centre exclusivement sur les situations difficiles. Or, « *la psychomotricienne n'est pas dans une démarche d'accompagnement thérapeutique auprès des enfants aux besoins spécifiques (…). Son objectif est de leur permettre une intégration à la collectivité* » [complément au rapport d'évaluation Premiers Pas, Charente-Maritime].

En Charente-Maritime toujours, cette souplesse de fonctionnement est notée comme un atout par différents partenaires. Ainsi en est-il de la PMI :

> *« (…) alors que dans d'autres crèches, c'est beaucoup les gens qui doivent s'adapter au règlement de la structure, (…) je trouve qu'à la halte-garderie, ils font preuve de tellement de souplesse que j'ai l'impression que c'est eux qui s'adaptent aux gens (…) et pour observer qu'ils se tiennent comme ça à un contrat de halte-garderie, c'est que je me dis qu'en face, il y a suffisamment de souplesse pour leur donner envie de revenir. »* [Infirmière puéricultrice PMI, évaluation Premiers Pas, Charente-Maritime]

Pareillement, l'atout est relevé par la municipalité :

> *« Je pense que dans une petite structure comme [nom de la crèche'] l'intégration est plus facile que sur une crèche de 54 berceaux où, là, les créneaux vont être plus difficiles parce qu'il ne va pas falloir mettre en difficulté la famille et profiter d'une après-midi où il y a moins d'enfants, des choses comme ça. Du coup, oui, je pense qu'il y a une vraie plus-value à leur projet. »* [responsable municipale petite enfance, évaluation Premiers Pas, Charente-Maritime]

Un fonctionnement souple qui repose sur les personnes fondatrices

On notera, s'agissant de la souplesse, le rôle central voire nodal de l'intervenante spécialisée qu'est la psychomotricienne dans le projet de Charente-Maritime. Malgré le fait que l'équipe ait déjà eu l'expérience d'enfants avec des problématiques de développement, c'est la psychomotricienne qui porte, au moment de l'évaluation, l'action spécialisée de la structure auprès des enfants à besoins spécifiques. L'équipe avait tenté de se doter d'une grille d'évaluation des besoins des enfants mais le projet n'a pas abouti du fait de la pandémie de Covid-19 et des perturbations induites. De même, le suivi des enfants reste le fruit d'une collaboration orale avec la psychomotricienne, l'équipe n'ayant pas eu le temps de se doter de fiches de suivi :

> *« Au début du projet, on était parties sur l'idée de faire des fiches individualisées pour tous les enfants qui seraient à besoins spécifiques mais on s'est rendu compte qu'en fait, ce n'était pas aussi simple que ça… Du coup, c'est moins formalisé qu'on pensait que ça le serait. Pour certains enfants, on formalise des objectifs pour d'autres non, on va plutôt partir des observations et on se met d'accord sur des choses à essayer pour faire évoluer la situation. Et, ainsi, on avance. »* [responsable de l'EAJE, évaluation Premiers Pas, Charente-Maritime]

Une telle dépendance à une seule spécialiste qui ne fait pas complètement partie de l'équipe peut interroger, notamment sur la capacité de l'équipe à, finalement, développer une expertise dans la prise en charge des enfants à besoins spécifiques, une expertise de diagnostic et de lecture des situations et une expertise de prise de décision pour la mise en place d'activités. Néanmoins, l'équipe a également des réunions spécifiques pour discuter des besoins des différents enfants. Le projet est jeune, aussi peut-on penser que cette familiarité et cette expertise des situations spécifiques sont en train d'être acquises par les professionnelles de l'équipe.

On constate le même phénomène dans l'expérience du jardin d'enfants en Guadeloupe : *« On note dans les discours un très fort renvoi à la direction tant comme source de légitimité de l'intervention que comme relais notamment dans l'interface avec les parents. (…) Cette grande présence de l'encadrement, à la fois garant du cadre mais aussi en supervision directe de l'action éducative, semble confirmer l'hypothèse d'un établissement très « personnes-dépendant ». Le management incarne ainsi une fonction d'expertise (analyse des situations et apport d'éléments*

de décision), une fonction d'étayage (soutien à la relation et à l'engagement affectif ajustés auprès des enfants) et une fonction d'organisation du travail (définition des tâches et activités de gestion) » (rapport d'évaluation Premiers Pas, Guadeloupe). C'est probablement le grand point faible de ces expériences. En effet, leur type de fondation « charismatique » et personnalisée va, avec une certaine souplesse de fonctionnement qui peut être vue comme un avantage, une forme de non-spécialisation qui permet de rester ouvert aux situations qui se présentent dans un environnement, qui n'est pas clairement analysé. Néanmoins, ce type de genèse et de fonctionnement va de pair avec une grande dépendance envers les personnes fondatrices, seules formées et spécialisées sur les questions du développement de l'enfant et du handicap. On peut ainsi se demander s'ils sont susceptibles de perdurer et d'accumuler savoir-faire et expériences (au sein de l'équipe du projet et plus largement de l'histoire de l'établissement) par-delà la présence et l'impulsion des personnes fondatrices. Le rapport d'évaluation de la Guadeloupe souligne ainsi : *« Un effort de modélisation sera nécessaire pour favoriser la dissémination des bonnes pratiques et la stabilisation de la structure au-delà de la personne des dirigeants/fondateurs. Il y a là un palier critique d'évolution de la structure qu'il ne faudra pas négliger et accompagner avec soin. »*

❖ Les partenariats avec les professionnels extérieurs

A l'image des modalités de création de ces structures (des démarches à fondateur, une lecture intuitive des besoins) et de fonctionnement (un fonctionnement ouvert voire informel), les partenariats avec les autres institutions mobilisées autour des besoins et du développement des enfants sont « ouverts », peu formalisés, en tout cas non stabilisés. Ainsi, l'évaluation de la démarche de Guadeloupe mentionne que la structure « mobilise ponctuellement » les pôles ressources (Centre de Ressources Autisme) mais, le rapport le précise : « *Ces partenariats se vivent de façon très interpersonnelle et sur une base ponctuelle (un besoin / un enfant) ».* De même, les acteurs départementaux (*via* la Codaje ou la MDPH) semblent absents. Pour la démarche de Charente-Maritime, le rapport précise que le Sessad, l'Acepp et le Ram se considèrent comme partenaires mais pas la PMI qui, pourtant, oriente familles et enfants vers le multi-accueil. Pourtant, ces différents acteurs connaissent assez bien le projet de la structure, la présence d'une psychomotricienne, etc. Là encore, on remarquera la distance des acteurs départementaux. Par ailleurs, les partenariats avec les institutions de prise en charge spécialisée semblent étroits et fructueux :

> *« C'est vraiment un complément pour nous et un relais sur place avec une équipe spécialisée qui est déjà en alerte, c'est super. (…) Pour nous, c'est vraiment d'enrichir la situation de l'enfant dans la relation aux autres et d'avoir aussi un regard autre que celui du parent quand l'enfant reste dans la famille. (…) Ça permet d'être plus précis, nous, sur nos questions pour voir où en est l'enfant et donner des axes, dire : « Ben allez, on met le paquet sur cet aspect-là » et de voir un petit peu comment et ce qu'il prend cet enfant de cette proposition. »* [éducatrice Sessad, évaluation Premiers Pas, Charente-Maritime]

❖ Le travail avec les parents

Du fait de leur mode de création et de fonctionnement, ces deux dispositifs n'abordent pas les parents d'enfants à besoins spécifiques à partir de la situation de leur enfant (handicap ou problème de développement). L'adaptation de la prise en charge se fait à mesure que les troubles de l'enfant sont identifiés. Autrement dit, que les parents soient préalablement conscients des troubles de leur enfant ou pas, ils ne subissent pas une forme « d'allocation identitaire » (« vous êtes parent d'un enfant à problème ») qui rendrait d'autant plus délicat la mise en place d'un accord et d'une confiance avec eux. Dans la démarche de Charente-Maritime, cela va avec une faible identification par les parents de la spécificité de la structure : *« Des parents qui ne nomment pas le projet d'accueil spécifique pour leur enfant mais qui savent que la structure s'adapte à leur enfant*

(accueil sur les jours de présence de la psychomotricienne, activités adaptées…). Les familles ont une connaissance très partielle concernant le projet d'accueil des enfants aux besoins spécifiques et encore plus particulièrement quand ils sont concernés directement. » (rapport d'évaluation Premiers Pas, Charente-Maritime). Pour autant, que la particularité de leur enfant soit préalablement identifiée ou pas, dans les deux cas un travail spécifique se déroule. Dans l'expériences de Charente-Maritime, les parents concernés savent qu'une intervenante spécialisée est là certains jours de la semaine :

> *« Je sais qu'il y a quand même une personne qui est là à certains moments. C'est pour ça que, nous, il vient spécialement le mardi et le jeudi, mais là normalement on doit mettre en place pour une troisième matinée parce que vu que lui…on va dire qu'il est…un peu spécial, du coup la personne est toujours avec lui, toujours en train de s'en occuper »* [parent, évaluation Premiers Pas, Charente-Maritime]

On le voit avec cet extrait d'entretien, si la notion d'une prise en charge spécifique est bien présente, tout cela reste très flou même s'il ne semble pas y avoir de doutes ou de questions sur ce qui est proposé à l'enfant. Par ailleurs, la psychomotricienne précise qu'elle fait des retours précis aux parents concernés :

> *« Maintenant qu'il recommence à faire un peu beau, on essaye de les accueillir dehors et moi je prends systématiquement le temps avec les parents, en tous cas des enfants aux besoins spécifiques, pour leur parler de la journée qui s'est déroulée. »* [psychomotricienne, évaluation Premiers Pas, Charente-Maritime]

Pour autant, le rapport d'évaluation précise qu'une certaine proportion des parents d'enfants à besoins spécifiques peine à admettre la situation de ces derniers. L'équipe adapte sa communication pour souligner « les plus » et « le positif » :

> *« C'est en faisant remonter des choses, très concrètes, en interpelant sur des choses que fait ou ne fait pas l'enfant, aider le parent à comprendre aussi un petit peu mieux ce qui se joue et peut-être les difficultés que rencontre leur enfant. »* [professionnelle de la structure, évaluation Premiers Pas, Charente-Maritime]

Pour autant, malgré l'accompagnement plus resserré de certaines familles, le temps nécessaire à l'acceptation de la situation par les parents semble parfois excéder celui que souhaiteraient les professionnelles dans la perspective d'accompagner sans tarder le développement de l'enfant concerné :

> *« Alors il y a les temps de concertations qui sont pour nous des opportunités de construction du parcours de l'enfant avec le parent. Ceux-là parfois sont suscités uniquement pour pouvoir se poser ensemble et prendre acte du développement de l'enfant. Aider le parent à prendre conscience : c'est douloureux à accepter mais il faut que les choses s'enclenchent. Il y a des moments, on essaye de prendre soin de la famille en tenant compte du temps dont ils ont besoin, mais parfois le temps nécessaire est vraiment long et pendant ce temps l'enfant grandit sans que rien ne se passe. On a le sentiment de perdre du temps. »* [responsable de la structure, évaluation Premiers Pas, Charente-Maritime]

Au final, si ces deux expériences semblent attentives à l'accompagnement des parents, on peine à saisir – en dehors d'un certain tact et d'une volonté de communication – la spécificité de l'approche que déploient les professionnelles dans leur direction. Plus précisément dit, face à des parents d'enfants présentant des handicaps ou des problèmes de développement, des parents

qui peuvent être dans le déni ou dont les pratiques éducatives peuvent être en cause, les deux évaluations font état de démarches d'accueil et d'ouverture mais sans « protocole » ou approche identifiée des résistances et des positionnements des parents et cela, on l'a vu, avec des limites identifiées. Il n'est pas question ici de trancher sur le point de savoir si une évolution plus forte ou plus rapide pourrait se mettre en place de façon générale, a fortiori dans un contexte où les deux structures étudiées sont dans un réseau de partenariats en cours de constitution qui, de ce fait, manquent peut-être de ressources et de relais pour amener plus rapidement les parents à prendre conscience et à s'emparer de la situation. Néanmoins, en Charente-Maritime, si l'approche des parents n'est pas forcément étayée ni protocolisée, elle fait l'objet d'un engagement et d'une allocation particulière, en termes de temps :

> *« Je pense que c'est une prise en charge des enfants un peu différente… Disons que l'on se limite moins dans le temps, ce sont des enfants qui ont besoin d'être entourés, des familles qui ont besoin d'être entourées, d'être aidées. On est à l'écoute, on prend le temps, on aide la famille à mettre en place les accompagnements nécessaires »* [professionnelle de la structure, évaluation Premiers Pas, Charente-Maritime]

Reste qu'avec toute la prudence attachée à une démarche d'évaluation limitée, le rapport de la Guadeloupe fait état d'une évolution positive des parents d'enfants à situation spécifique : *« De même, plusieurs parents témoignent d'avoir gagné en bienveillance, souplesse et compréhension de leur enfant. Les « comportements problèmes » et incompréhensions liés au handicap ne sont plus lus comme une opposition ou un manque d'effort de l'enfant mais comme une modalité relationnelle différente. Cette meilleure compréhension de leur enfant est appuyée pour ces parents par un accompagnement de l'équipe de l'EAJE, un témoignage non concurrentiel de la possibilité de faire autrement et aussi par le fait que la prise en charge au sein de l'EAJE permet à certains parents de ne plus rester seuls avec leur expérience parentale. ».* S'agissant de l'étude menée en Charente-Maritime, nous disposons dans le rapport d'évaluation de témoignages directs, de la part de parents et de partenaires allant dans ce même sens d'une amélioration du développement de l'enfant et de la disponibilité des parents, à l'instar des deux qui suivent :

> *« Il est quand même un peu plus calme parce que, pendant un temps, il y a eu le confinement donc pendant un mois il n'y avait pas de crèche et là, c'était encore pire, c'était l'horreur. »* [parent, évaluation Premiers Pas, Charente-Maritime]

> *« L'accompagnement est bienveillant et puis ils ont un espace de jeux, de jardinage et tout, franchement ils sont bien et puis, voilà, la directrice comme les dames qui accompagnent les enfants aident vachement à la progression de chaque enfant. Pas que du mien mais de chaque enfant, que ce soient les enfants normaux comme les enfants avec leurs petits plus. »* [parent, évaluation Premiers Pas, Charente-Maritime]

❖ Le lien avec la scolarisation des enfants

Un des enjeux de ces démarches d'inclusion, et plus généralement des politiques de bien-être et de développement du jeune enfant, est d'agir tôt afin de permettre une meilleure intégration à l'école. La question du lien qui est fait, ou non, entre ces démarches et l'intégration ultérieure des enfants à l'école est donc centrale dans l'évaluation de ces deux expériences. Constate-t-on une meilleure préparation / intégration à l'école des enfants à besoins spécifiques ayant fréquenté ces structures ? Qu'est-ce que cette fréquentation apporte aux enfants et à leurs parents qui peut leur permettre de mieux vivre ce passage ? Sur ce point, l'évaluation de la démarche de Guadeloupe ne fournit pas beaucoup de détails et aboutit à une conclusion avec quelques réserves sur la solidité du lien entre le jardin d'enfant étudié et la scolarisation ultérieure des enfants à besoins

spécifiques accueillis : « *En effet, si les entretiens font ressortir une appréciation générale positive sur la qualité de l'inclusion scolaire à l'issue de la prise en charge [dans la structure], l'absence de travail formalisé et les demandes récurrentes de parents de voir s'ouvrir une classe de CP et de CE1 au sein [de la structure] semblent indiquer une réalité plus nuancée. (…) Le fait que le développement des capacités cognitives et relationnelles donne la possibilité à ces enfants d'intégrer une scolarité par la suite (dimension personnelle) ne permet en rien de dire que la liaison se fait de façon pertinente et efficiente (dimension institutionnelle). Les entretiens ne permettent pas de repérer si l'effort de liaison entre les acteurs va reposer sur les parents ou sur une bonne coordination entre les acteurs ; L'absence d'entretien à la fin de la mission avec l'Inspection Académique ne permet pas d'investiguer plus avant cette question.* » (rapport d'évaluation Premiers Pas, Guadeloupe).

Dans le cas de la démarche de Charente-Maritime, nous disposons de davantage d'éléments en provenance des professionnelles de la structure, de responsables d'école maternelle et de partenaires. Il apparaît que la préparation à la scolarisation des enfants à besoins spécifiques est un fort enjeu pour la structure. Il s'agit, d'une part, de vérifier et favoriser le développement de compétences nécessaires à la scolarisation :

> « *J'évalue la motricité globale, la motricité fine c'est-à-dire tout ce qui va être dextérité, motricité fine, tout ça c'est des prérequis indispensables à l'écriture. Et à la lecture aussi. Je me dis que justement notre projet c'est de les suivre suffisamment de temps pour pouvoir les connaître le plus possible, savoir comment ils réagissent, pour leur apporter tout ce qu'on peut leur apporter et favoriser au mieux leur intégration au milieu scolaire (…)* » [psychomotricienne, évaluation Premiers Pas, Charente-Maritime]

D'autre part, il s'agit également de préparer les parents au fait que la scolarisation ne sonne pas la fin des problèmes pour leur enfant. En effet, il semble y avoir une tendance, chez les parents concernés, à vouloir « cantonner » le constat des troubles de développement de leur enfant à sa petite enfance et son accueil dans la structure, la scolarité venant signer l'entrée dans la normalité. L'équipe et plus précisément la psychomotricienne et la responsable de la structure se mobilisent pour éviter qu'un tel « fantasme » s'installe et ne distrait les parents de tout ce à quoi il faut se préparer :

> « *Beaucoup de parents se projettent à reprendre une activité professionnelle à l'entrée à l'école de leur enfant mais dans le cas des enfants aux besoins spécifiques, c'est souvent impossible parce que l'école ne propose pas d'accueillir les enfants du matin au soir comme les autres, et souvent pas non plus sur des temps de cantine car c'est toujours un peu compliqué pour ces enfants-là parce qu'il faut rester assis et puis ça part souvent dans tous les sens… et aussi parce qu'il y a déjà une matinée de passée et que c'est un moment où l'enfant est fatigué.* » [responsable de la structure, évaluation Premiers Pas, Charente-Maritime]

La responsable et la psychomotricienne orientent certains parents dans une démarche auprès de la MDPH pour obtenir les aménagements et des aides à la scolarité de leur enfant. Ce faisant, elles s'affrontent à la question du « bon timing » : certains parents ne peuvent pas entendre parler de démarches de reconnaissance du handicap trop tôt, tant l'effet d'allocation identitaire peut être puissant voire dévastateur. Mais, dans le même temps, il convient de ne pas trop tarder, sauf à risquer que la scolarisation se fasse dans de mauvaises conditions et dévaste, tout autant, les espoirs des parents. On est là, véritablement, dans une approche très délicate et subtile des parents et de leurs difficultés face au handicap de leur enfant, comme en témoigne cette mère :

> *« Alors la responsable m'a proposé, justement, de mettre en place le dossier MDPH avec elle et j'en ai parlé avec ma kiné qui m'a dit que pour l'instant, tant qu'il n'y a pas de diagnostic posé, il vaut mieux attendre de voir comment ça va se passer mais bon c'est vrai que l'aide MDPH, ça pourra m'aider financièrement parce que j'ai pas non plus des grosses finances. Mais après je me dis : « Est-ce qu'il va être catalogué…enfin… un peu comme un enfant handicapé ? » J'ai pas envie qu'il soit catalogué en tant que handicapé alors qu'on ne sait pas ce qu'il a. »* [parent, évaluation Premiers Pas, Charente-Maritime]

Il apparaît dans cet extrait d'entretien que cette mère se débat, légitimement, entre le conseil avisé de la responsable de la structure, les réticences compréhensibles de la kinésithérapeute en charge de son enfant et sa propre crainte de donner à son enfant une forme d'« étiquette-ressource » donnant droit à des aménagements tout en isolant son enfant du monde « normal ». Il s'agit, pour l'EAJE étudié, d'amener les parents concernés à se projeter durablement dans le devenir et le développement de leur enfant avec son handicap et/ou ses besoins spécifiques. Cela demande une acceptation, profondément identitaire, doublée d'une intégration de cet état de fait pour rentrer ensuite dans des aménagements et stratégies (aménagements de leur existence avec l'impossibilité de reprendre un emploi ou, du moins, un emploi à temps plein ; stratégies pour leur enfant pour envisager la meilleure scolarité possible pour lui).
Finalement, ce lien vers la scolarisation de l'enfant est une question très délicate qui sollicite très fortement, les parents, les professionnelles de la structure et les différents partenariats et ressources institutionnelles. Les structures, malgré leurs efforts, se heurtent à la temporalité propre aux parents, au fonctionnement de l'institution scolaire et à ses limites. On ne peut que constater qu'elles apportent, pour certains enfants, une préparation et des actions bienvenues dans un contexte très fortement contraint, comme l'exprime très bien cette directrice d'école maternelle :

> *« Ben on essaye de leur faire comprendre à chaque fois que pour le bien de l'enfant, aussi s'il est là et qu'il est dans de mauvaises conditions, c'est défavorable pour tout le monde. Aussi bien pour l'enfant que pour le reste de la classe. Alors c'est difficile parce que bien sûr, eux ils travaillent, les parents, ils ne savent pas quoi faire si l'enfant n'est pas à l'école, ils ne savent pas trop quoi faire. Je comprends hein (…) il faut souvent au moins deux ans de maternelle avant que les parents acceptent d'enclencher ne serait-ce que l'orthophoniste quoi, pour aider l'enfant. C'est très difficile. Il y a un cheminement à faire pour les familles, ce qui est tout à fait logique. Ça, franchement, d'entendre que son enfant n'évolue pas à la même vitesse entre guillemets que les autres, c'est difficile à entendre et il faut vraiment y aller petit peu par petit peu »* [directrice école maternelle, évaluation Premiers Pas, Charente-Maritime]

d. Un réel développement de l'inclusion ?

Du fait de leurs modalités de mise en place (projets portés par des personnes, appréhension intuitive des besoins), il n'est pas possible d'en conclure que les démarches ont contribué à une meilleure inclusion des enfants à besoins spécifiques sur leurs territoires spécifiques mais il n'en est pas moins intéressant de prendre en compte une double dimension. En effet, on a le sentiment que, d'une part, ces démarches font exister la question des enfants à besoins spécifiques en contribuant à leur identification, leur suivi, leur acceptation (y compris par leurs propres parents) ; et d'autre part, elles mettent en place une solution d'accompagnement. On peut se demander ce qui se passerait en leur absence, que ce soit dans la commune d'implantation de l'EAJE en Charente-Maritime (où environ 50 % des enfants à besoins spécifiques arrivent à la structure sans orientation particulière d'un partenaire) ou bien en Guadeloupe (les parents arrivent dans la structure sans orientation préalable et avec la bonne surprise de se voir proposer des accueils spécifiques). En l'absence de telles démarches, la question de l'inclusion de ces enfants ne se poserait-elle pas plus tard, à

l'école, le temps que le repérage se fasse et que le suivi se mette en place ? On peut donc supposer que ces deux démarches contribuent à la prévention précoce en faisant, exister, d'une manière peu formalisée mais semble-t-il efficace, la question des spécificités et du handicap pour la petite enfance.

4. L'« étayage » de la relation parents-enfants en parallèle à des accueils occasionnels ou réguliers

Par étayage de la relation parents-enfants, nous désignons des manières d'accueillir et des pratiques permettant à des parents, accompagnés de leurs jeunes enfants, d'expérimenter d'autres pratiques avec leurs enfants (participation à des activités, jeux, lectures) dans un contexte extra-familial (avec un groupe d'autres enfants et parents). Cette expérimentation peut leur permettre d'étoffer leurs pratiques parentales à destination de leurs enfants. Il s'agit donc là une forme particulière de soutien ou d'accompagnement à la parentalité.

a. Les enjeux de démarches ouvertes et flexibles

Les deux démarches de la Maison petite enfance d'Etaples et les ateliers « éveil et langage » menés par la Scop E2S en Seine-Saint-Denis s'inscrivent l'une comme l'autre dans une perspective d'ouverture des lieux d'accueil de la petite enfance à des parents qui ne sont pas demandeurs d'accueil tout en pouvant présenter des besoins de socialisation et d'accompagnement, tant pour eux-mêmes que dans la relation à leurs enfants. Ces démarches s'adressent pour l'essentiel à des parents sans emploi et donc sans besoin d'accueil induit par l'activité professionnelle, des parents plus ou moins isolés (isolement social lié à la migration ou à l'absence d'activité professionnelle, la précarité économique et la relégation spatiale). Elles résonnent donc particulièrement avec la préconisation-phare issue du séminaire Premiers Pas de promouvoir une expérience de socialisation progressive, avec d'autres enfants, dans d'autres espaces que la maison (voir les développements dans la première partie de ce rapport).

Il s'agit bien donc de toucher tous les enfants de moins de trois ans, quelle que soit la situation, la demande ou la non-demande, le besoin ou le non-besoin de leurs parents. Cette préconisation de fréquentation d'un lieu extérieur, avec ou sans ses parents, avec la possibilité d'être avec d'autres enfants vient donc solliciter les acteurs de la petite enfance dans le sens d'un « aller-vers » des publics distants, des publics qui, aujourd'hui, ne fréquentent les modes d'accueil. Différentes raisons, différentes logiques peuvent entrer en ligne de compte : manque de contraintes objectives pour motiver cette délégation, distance aux services publics voire méfiance à l'égard de professionnelles vues également comme susceptibles de contrôle et de jugement, manque de maîtrise des ressources de l'environnement, manque d'intérêt pour les propositions de socialisation qui peuvent être faites aux enfants…

Cette question de l'aller-vers et de la facilitation de l'accès des familles en situation de pauvreté aux modes d'accueil de la petite enfance est d'autant plus à creuser que Chantal Zaouche Gaudron, dans la récente revue de littérature qu'elle a coordonnée, aboutit au constat que « *les études portant sur les arbitrages parentaux de l'externalisation de l'enfant sont rares dans les classes moyennes, mais elles sont pratiquement inexistantes pour les familles de milieux populaires précarisés* » (Zaouche-Gaudron, 2021, p.58).

De fait, si l'on souhaite amener l'ensemble des enfants vers quatre demi-journées hebdomadaires d'accueil par semaine, il faudra non seulement développer l'offre d'accueil mais aussi savoir toucher tous ces publics particulièrement distants qui sont, principalement, des publics pauvres. Ainsi, comme le rappelle la note de synthèse du séminaire Premiers Pas, si 45 % des familles avec un enfant de moins de 3 ans recourent à un mode d'accueil formel, ce n'est le cas que de 19 % des familles dans la même situation vivant sous le seuil de pauvreté. Or, ce sont également les enfants de ces familles pauvres pour lesquels un accueil formel est le plus profitable (Berger, Panico, Solaz, 2021), en termes de développement langagier notamment. Et ce sont ces familles qui manifestent le moins une demande d'accueil (avec moins fréquemment des contraintes professionnelles) ou une demande de ressources supplémentaires autour de la prise en charge de leur enfant (activités, lieux destinés aux jeunes enfants, informations sur le développement et les besoins du jeune enfant) (Moisset, 2019c). A ce titre, il y a besoin, pour réaliser l'objectif susmentionné, de développer (et donc d'évaluer et de renseigner) des démarches « d'aller-vers », qui permettent, justement, de créer la demande qui donnera accès au droit commun, en l'occurrence à la possibilité d'un accueil du jeune enfant – ne serait-ce qu'à temps partiel. Faisant un état des lieux des actions d'« aller-vers » à destination des personnes en situation de grande précarité en Île-de-France, l'Agence régionale de santé d' Île-de-France (ARS) a posé le sujet en ces termes : *« Tout d'abord, ces actions visent à renforcer la capacité des personnes à se rendre de façon autonome dans les structures de droit commun. L'autonomie n'est pas synonyme d'indépendance dans le sens où l'objectif serait que la personne n'ait besoin de personne d'autre. L'autonomie s'entend comme la capacité d'une personne à mobiliser les ressources autour d'elle pour faire face aux situations qu'elle rencontre. La personne est en capacité de s'informer et de faire des choix éclairés, de formuler une demande au bon moment au bon interlocuteur, dans des « termes » intelligibles pour les deux parties. Cette autonomie suppose un travail sur l'estime de soi, la confiance dans les institutions de droit commun et une confiance dans l'avenir. Elle requiert un état des lieux des barrières auxquelles fait face la personne, de ses ressources et compétences mobilisables. »* (Blanc, Bertini et Chabin-Gibert, 2018, p. 22).

À ce titre, les deux démarches de la maison d'enfance d'Etaples et de la Scop E2S peuvent se rapprocher de ces démarches « d'aller-vers ». Particulièrement expérimentées et renseignées dans le domaine de la santé, ce sont des démarches qui consistent à aller à la rencontre d'un public-cible distant du droit commun pour lui proposer une première rencontre, de premières ressources voire une première prestation *via* des offres mobiles (bus). Ces démarches supposent que les professionnels sortent des institutions et lieux de prestation habituelle pour se rendre disponibles sur les lieux de vie, de passage, d'activité des populations cibles.

Les démarches d'aller-vers font également partie de l'ensemble des actions renseignées dans le rapport d'étape de la Stratégie pauvreté d'octobre 2021 (DIPLP, 2021). Dans ce dernier cas, il s'agit principalement d'actions ayant lieu en contexte rural ou d'habitat diffus pour aller au contact de populations physiquement distantes. Les démarches de la Scop E2S et d'Etaples, tout comme les démarches en santé recensées par l'ARS Île-de-France (Blanc, Bertini et Chabin-Gibert, 2018) ont lieu en milieu urbain, dense mais déshérité, où la question est plutôt de rentrer en contact avec des populations qui sont physiquement proches mais socialement et culturellement distantes (cette dimension étant également présente dans les démarches identifiées dans la Stratégie pauvreté en sus de l'éloignement physique), des personnes défiantes par rapport aux différents dispositifs qui peuvent avoir une dimension d'accompagnement mais aussi de contrôle, apportant des ressources au prix d'une visibilité redoutée ou perçue comme menaçante. La question de l'ouverture, de la disponibilité et de la flexibilité est particulièrement centrale pour ces publics.

La maison de l'enfance d'Etaples fait typiquement partie de ce type de dispositifs en permettant aux parents de pouvoir venir sur le lieu d'accueil, en présence des professionnelles et des enfants accueillis régulièrement, quand ils veulent et sans inscription préalable. Les parents « visiteurs » (c'est nous qui utilisons ce terme) sont accueillis par une professionnelle, restent en charge de leurs propres enfants et peuvent assister et/ou participer aux activités et temps de vie qui se déroulent au moment de leurs visites. Ils peuvent rester le temps qu'ils veulent. Cet accueil ouvert et extrêmement souple est inscrit dans la logique d'action en « halo » que déploie cet établissement d'accueil. En effet, différents ateliers (massages, groupes de parole de parents) sont organisés dans des locaux jouxtant la halte-garderie, lieu d'accueil qui est présenté en visite aux parents à l'issue de certains cycles d'atelier. La maison de l'enfance fait donc en sorte de jouer sur tout un ensemble d'actions et dispositifs « d'appel » pour amener les parents à connaître la structure et s'y rendre en tant que visiteur ou pour un accueil.

On trouve une démarche analogue dans le cadre de la Scop E2S, avec, dans ce cas-là, un point de départ particulier : des propositions d'accueil ponctuel – les garderies éphémères – et de temps parent-enfant (les ateliers parentalité) – pour aller vers des ateliers dits « éveil et langage » à destination des parents et des enfants. Ces ateliers sont inscrits dans des cursus sur un an avec un rythme mensuel. L'idée finale n'est alors pas d'amener les parents vers un accueil de leur enfant (en garderie éphémère ou dans un autre établissement), mais de consolider et de nourrir la posture parentale et la relation parents-enfants par des activités autour du livre ainsi que par les échanges et la dynamique entre parents participants (des mères quasi exclusivement).

b. Les démarches évaluées

Dans le Pas-de-Calais, la Maison de la Petite Enfance d'Etaples (la MPE) a été créée et conçue, en 1996, comme un « outil de prévention précoce » dans un territoire marqué par de nombreuses fragilités économiques, sociales et familiales. Elle est issue du partenariat et de la mobilisation du département à travers son territoire d'action sociale (UTAS), de la Caf, du CMP ainsi que d'autres acteurs de la protection de l'enfance (service d'AEMO – aide éducative en milieu ouvert – et Club de prévention). L'établissement support de l'action évaluée a la particularité d'avoir été conçu comme devant être un espace parent-enfant et une halte-garderie dans les mêmes locaux et les mêmes espace-temps. En cela, il a incarné et incarne aujourd'hui encore le souhait d'hybridation et d'ouverture des lieux d'accueil aux parents et à leurs enfants « non accueillis », souhait partagé tant par le HCFEA que dans la démarche Premiers Pas. La partie halte-garderie de la MPE comprend 20 places dont 14 en accueil régulier et 6 en accueil occasionnel et n'assure pas de déjeuner sur place. Quant à la partie « espace parent-enfant », elle consiste, littéralement, en la présence possible de parents avec leurs enfants durant les temps d'ouverture de la structure sans inscription préalable et avec la possibilité de rester anonyme. La démarche d'évaluation n'a pas permis de savoir sur quels moments de la semaine ou de la journée les parents « visiteurs » étaient le plus fréquemment présents ni même s'il était possible que plusieurs parents « visiteurs » soient présents en même temps. A partir du début des années 2000, dans la continuité et en symbiose avec le projet initial, se sont constitués différents ateliers parents-enfants : atelier parole, café des parents, bébé bouquine, éveil gymnique, massage bébé… Ces ateliers sont animés par la responsable et l'EJE de la MPE pour certains, par l'auxiliaire de puériculture de la structure également ainsi que la psychomotricienne du CMP pour d'autres. S'ils ne débouchent pas forcément sur une fréquentation de la halte-garderie ou de l'espace parent-enfant de la MPE, ces ateliers – qui se déroulent dans une salle proche des locaux d'accueil – permettent de faire connaître la structure et ses différents usages possibles aux parents. La structure bénéficie d'un taux d'encadrement des enfants (1 adulte pour 5 enfants) supérieur aux normes minimums ainsi que

d'un temps de travail d'équipe important hors présence des enfants (réunions d'équipe hebdomadaires, réunions partenariales mensuelles, supervision mensuelle). En outre, une psychomotricienne a été mise à disposition par le CMP, d'abord à temps plein et aujourd'hui à temps partiel. Cette mobilisation de moyens supplémentaires par rapport à un EAJE ordinaire explique la complexité et la relative précarité du financement de la structure – même au bout de plus de 25 ans d'existence. Le rapport d'évaluation de la MPE précise qu'il y a aujourd'hui deux financements socles : la PSU et le cofinancement du reste à charge par la municipalité. A ce socle s'ajoutent trois financements non-pérennes, qui dépendant d'appels à projets : les fonds public et territoire de la Caf, les financements de la politique de la ville et ceux du Reaap qui sont renouvelés tous les ans.

En Seine-Saint-Denis, les ateliers éveil et langage font partie d'une offre d'actions plus large portée par la Scop E2S : les espaces parentalité destinés aux parents d'enfants de 0 à 3 ans, les ateliers éveil et langage pour les enfants de 2 à 3 ans, les garderies éphémères pour les enfants de 2 à 3 ans et les ateliers destinés aux parents et enfants de 3 à 6 ans. Ces différentes actions se tiennent dans plusieurs communes de Seine-Saint-Denis (Pantin, Clichy-sous-Bois, la Courneuve, l'Île Saint-Denis) à l'instigation desdites communes commanditaires. Toutes ces actions sont éphémères, c'est-à-dire portées et hébergées par des structures partenaires (centres sociaux et maisons de quartier) *via* l'aménagement de locaux mis à disposition. Ces différentes actions sont solidaires entre elles : des parents peuvent être sensibilisés aux ateliers éveil et langage dans un espace parentalité, ou bien lors d'une garderie éphémère et réciproquement, des parents fréquentant un atelier éveil et langage peuvent être sensibilisé au fait de recourir à une garderie éphémère. Quant aux ateliers éveil et langage, le rapport d'évaluation pose que la finalité de ces ateliers est de réunir les enfants et les parents pour favoriser la communication entre les trois parties prenantes de ces ateliers que sont les parents, les enfants et les éducatrices de jeunes enfants (EJE), qui les animent. La promotion de la communication passe par un travail sur les capacités langagières des enfants, dans l'optique précisément de renforcer les liens et les interactions parents-enfants et d'enclencher une pratique reproductible entre les parents et les enfants, qu'il s'agisse d'une pratique pédagogique ou d'une évolution comportementale des parents vis-à-vis de leur enfant. Les parents participants ont, pour une partie d'entre eux, été repérés par des partenaires (professionnelles de la PMI ou des centres sociaux) ou par les EJE de la Scop E2S du fait de la nature des interactions parents-enfants qu'elles peuvent avoir eu l'occasion d'observer dans une des actions de la Scop ou dans une autre action encore. Les ateliers se déroule sur une saison scolaire et demandent donc une inscription dans la durée et une régularité de fréquentation de la part des parents. A la mise en place du dispositif en 2016, les ateliers ciblaient des familles allophones puis l'expérimentation a évolué en direction des familles ayant des difficultés de maîtrise de la langue ou pour lesquelles la stimulation d'interactions parent-enfant pouvait apparaître comme susceptible de soutenir la pratique langagière des enfants. Les ateliers sont donc structurés autour des interactions parents-enfants et de l'acquisition du langage, et ceci en utilisant la lecture et la mise en scène d'un ouvrage de littérature jeunesse, sur plusieurs séances (3 ou en général pour un même livre). Les ateliers sont animés par différentes EJE et, si des différences de méthode semblent exister, ils sont structurés par des temps de chants et de comptines tout en ménageant également la possibilité de libre jeu et de motricité des enfants participants. Ces ateliers regroupent en général 5 à 6 parents.

❖ À l'origine : prendre en compte les fragilités parentales

Les deux démarches évaluées ne sont pas des établissements d'accueil « ordinaires » qui se seraient ouvertes à un public dans une démarche d'aller-vers ; ce sont plutôt deux démarches de création de dispositifs *ad hoc* pour s'adresser aux fragilités constatées de populations de parents

et d'enfants. Dans le cas de la Scop E2S, les premiers ateliers ont été mis en place en 2016-2017 en réponse aux demandes d'une ville et d'un centre social qui souhaitaient que des offres d'activité de développement moteur et langagier soient adressées à certaines familles perçues comme étant en difficulté. La Scop n'a pas souhaité garder un angle d'approche aussi restreint sur l'idée de compensation-stimulation pour développer une approche plus globale, de proposition d'activités et d'échanges autour du livre comme support. Dans le cas de la maison d'enfance d'Etaples, la création de la structure est le fruit d'un travail de réflexion mené pendant 6 ans par une multitude d'acteurs, des travailleurs sociaux du département, la Caf, le CMP, le club de prévention, le service d'aide éducative en milieu ouvert (AEMO) de l'Aide sociale à l'enfance (ASE) ou encore le service de médecine scolaire – travail partagé auprès des élus dans le cadre de la mise en œuvre d'une commission Petite enfance notamment. Sa création a donc réuni des acteurs de l'accompagnement social et de la protection de l'enfance, des acteurs donc habitués à se confronter à la question des carences et dysfonctionnements familiaux. Le rapport d'évaluation précise que les acteurs observaient dans leurs pratiques respectives, un « « *dysfonctionnement familial » (exprimés en termes de carences sanitaires, éducatives, sociales, économiques, culturelles, affectives ou multiples) qui impactait fortement le développement des enfants dès leur plus jeune âge. Ceux-ci présentaient des retards de langage, de développement moteur, des troubles du sommeil qui étaient constatés le plus souvent lors des bilans de 2 ans, ceux de 4 ans ou encore quand une scolarisation en maternelle était difficile.* ». C'est donc bien face à des constats de difficultés parentales que se mettent en place ces deux démarches : l'une « en symbiose » avec une offre d'accueil régulière et ponctuelle, l'autre s'appuyant notamment sur une offre d'accueil ponctuelle mais potentiellement régulière (les garderies éphémères).

c. Aller vers les parents fragiles

❖ Une population cible pas forcément clairement identifiée

Dans les deux démarches étudiées, on constate que la population cible est, en même temps, assez précisément située ou désignée mais pas nécessairement identifiée clairement. Ainsi, elles cherchent à toucher des situations familiales et sociales relevant de tout un ensemble de problématiques qui sont perçues assez intuitivement. Dans le cas de la Scop E2S, le processus d'identification et d'orientation des familles fréquentant les ateliers parentalités ou les garderies éphémères vers les ateliers éveil et langage semble procéder d'une perception de carences et/ou de besoins par les EJE en charge de ces différents temps, en concertation avec les travailleurs des centres sociaux qui accueillent les différentes actions, mais nous ne disposons pas d'informations plus précises sur les critères de perception qui motivent ces orientations. Dans le cas de la MPE d'Etaples, le rapport d'évaluation fait état du constat précis de la fondatrice en 1996 : « *On retrouve souvent une enfance difficile et chaotique. Les pères sont souvent absents : fréquences des familles monoparentales, fréquences des enfants qui ne portent pas le nom du père. Même quand les pères ne sont pas absents dans la réalité, on repère une très grande fragilité de la fonction paternelle. Chez les mères, on repère un fréquent désir de réparation de leur propre passé carentiel et très souvent une angoisse d'abandon non résolue qui fait que nombre d'entre elles restent enfermées chez elles avec leurs enfants, sans vouloir les confier, préférant ou les emmener en permanence avec elles ou les laisser seuls à la maison.* » (extrait du mémoire de l'ancienne directrice de la MPE, Marie-José Deneuville, intitulé « La Maison de la Petite Enfance d'Etaples sur Mer, un projet multi-partenarial de prévention précoce », DU de psychopathologie du bébé, cité dans le rapport d'évaluation Premiers Pas, Pas-de-Calais). Le rapport insiste ensuite sur le fait que, depuis, la situation des familles a évolué sur le territoire (et de fait des fragilités restent repérables à travers des indicateurs statistiques de pauvreté), les problématiques familiales étant aujourd'hui

probablement différentes en partie par rapport à ce passé où les dynamiques familiales étaient marquées par l'activité de pêche (nous sommes dans un territoire côtier).

Ce flou sur l'identification des publics dans ces démarches est également perceptible dans le travail précité de l'ARS Île-de-France sur les actions d'aller-vers dans le domaine de la santé : « *Les indices d'appartenance d'une personne au public cible ne sont souvent pas rationalisés : « j'ai été dans cette situation donc je sais comment les repérer », « c'est évident, on voit la différence entre une personne à la rue et un jeune qui boit un coup dehors ». La bonne connaissance du public et l'expérience de terrain sont mises en avant très régulièrement par les acteurs, leur permettant de repérer les personnes grâce à un « feeling informé »* » (*ibid.*, p. 23). Cette identification relativement vague des problématiques et des publics peut ne pas être un problème et n'est d'ailleurs pas identifié comme tel par les acteurs de ces deux démarches. Néanmoins, dans la perspective d'une politique de développement et de bien-être de l'enfant, il est permis de se demander s'il ne conviendrait pas d'aller plus loin dans cette identification : des parents en situation de migration et d'adversité forte au niveau socio-économique voire conjugal et familial et donc en transition et en stress ne sont pas nécessairement dans la même dynamique que des parents inscrits dans des trajectoires de pauvreté multi-générationnelle (Laé, Murard, 2011) sans parcours migratoire. Bien sûr, toutes ces situations peuvent se côtoyer sur un territoire, dans ce contexte, une identification ou un ciblage trop restreint pourrait ne pas être pertinent. Néanmoins, ne peut-on imaginer de prédominance de certaines problématiques en fonction des territoires et des logiques d'implantation et l'opportunité d'ajuster les dispositifs et pratiques professionnelles en conséquence ?

❖ A défaut de ciblage, un fort maillage pour capter les populations vulnérables

Les deux démarches sont donc dans une relative indéfinition des populations qu'elles cherchent à toucher, mais elles se garantissent toutes deux une possibilité d'accéder, par un fort réseau d'acteurs, à des populations distantes des services publics « de droit commun » et potentiellement porteuses de fragilités. Le rapport d'évaluation sur la MPE d'Etaples détaille la proximité partenariale et physique du lieu d'accueil avec une multiplicité d'acteurs au contact des situations familiales problématiques ou fragiles : la Maison des Solidarités du département, le centre de PMI, le CMP, le CCAS, le CAMSP, etc. Quant à la Scop E2S, l'implantation de ses haltes-garderies éphémères et de ses espaces parentalité dans les centres sociaux lui garantit un partenariat étroit et le contact avec des populations « discrètes » fréquentant notamment les centres sociaux dans le cadre d'activités ou de cours de FLE (français langue étrangère).

❖ Au final, deux populations différentes ?

Malgré ces analogies, les deux démarches semblent toucher des populations légèrement différentes, ne serait-ce que par leur contact avec les institutions voire leur suivi institutionnel. La MPE d'Etaples, de par sa création par différents acteurs du suivi et de la protection des enfants, de par la force du partenariat qui perdure aujourd'hui, accueille à la fois des familles « obligées » dans le cadre de suivi en milieu ouvert en protection de l'enfance, des familles orientées par la PMI et des familles qui viennent spontanément. Les ateliers éveil et langage accueillent quant à eux des familles qui ont été repérées et sensibilisées mais qui, toutes, sont volontaires. Et l'évaluation menée ne fait état d'aucun suivi conjoint autre que les échanges éventuels entre les EJE de la Scop E2S et les travailleurs sociaux des centres sociaux qui hébergent les ateliers.

d. Agir auprès des familles fragiles : quelles méthodes et quels supports ?

❖ Une certaine souplesse

Les deux dispositifs se caractérisent par une certaine souplesse dans leurs modalités d'action auprès des parents et des enfants. Dans le cas de la Scop E2S, certains ateliers éveil et langage peuvent se transformer en « espaces parentalité » en fonction de la dynamique du groupe de parents et des besoins qu'ils expriment. Dans ce cas, l'accent est mis par l'EJE en charge de l'animation sur les échanges entre parents plutôt que sur les activités parents-enfants autour d'un support, d'un livre. Parfois également, les activités se font autour de pâtisseries ou de cuisine du pays d'origine d'une des participantes… Puis l'atelier, toujours en fonction de la dynamique des parents, peut reprendre autour de la lecture. Dans le cas de la maison d'enfance d'Etaples, il n'est pas évoqué de situations de coprésence de plusieurs parents durant les temps de halte-garderie en journée et il n'est donc pas question d'adaptation à la dynamique collective. En revanche, le ressort principal de l'action de la MPE est que le parent puisse venir avec son enfant et observer les professionnelles, les autres enfants, voire participer dans une certaine mesure à des activités. Il y a une certaine forme de souplesse au sens où il n'y a pas de support ou d'activité prévue pour les parents « visiteurs » en dehors du fait qu'une professionnelle se détache pour les accueillir. La professionnelle accueillante va aller plus ou moins loin dans les conseils et l'accompagnement auprès de la famille « visiteuse » :

> *« Il m'arrive de proposer à un parent de venir échanger dans mon bureau lorsque j'observe qu'il pourrait avoir besoin d'exprimer des choses plus intimes ou des préoccupations diverses de l'ordre du confidentiel »* [directrice, évaluation Premiers Pas, Pas-de-Calais]

Cette capacité à s'adapter à ce qui se présente est à souligner. Il s'agit de faire de la place à un public en retrait et, possiblement, méfiant. Ainsi, pour la MPE d'Etaples, les parents peuvent venir durant les temps comptines quotidiens de 13h30 à 14h00 et participer aux sorties organisées par la structure.

> *« Je pense que les parents ne dissocient pas l'un de l'autre (EPE et multi-accueil). Ils viennent à la Maison de la Petite Enfance, c'est tout. Cela leur semble normal de pouvoir participer à la vie de la structure. D'ailleurs certains sont surpris de ne pas retrouver ce fonctionnement ailleurs. »* [responsable de la MPE, évaluation Premiers Pas, Pas-de-Calais]

On retrouve l'importance de la souplesse et de l'ouverture dans quelques propos de parents qui sont rapportés au gré des deux évaluations, à l'instar de l'appréciation de cette mère :

> *« Le personnel n'est pas hautain, il n'y a pas de barrière »* [parent, évaluation Premiers Pas, Pas-de-Calais]

L'apparente banalité de cette remarque sur l'importance de la proximité et de l'absence de barrière ne doit pas masquer le fait qu'une situation d'accueil asymétrique avec des professionnels campés sur leur savoir et leur positionnement peut être difficile à supporter, particulièrement pour un public fragile, en retrait, qui se sait ou se craint objet de préoccupation de la part de différents intervenants sociaux. Le professionnel ne peut alors, quoiqu'il en dise, qu'être perçu comme une menace potentielle qui peut se retourner contre les parents à l'occasion d'un diagnostic, d'un jugement… Le fait que les professionnelles de la MPE soient « exposées » dans leur travail aux parents permet à ces derniers d'être rassurés sur leur positionnement et leur engagement dans la scène de rencontre (il n'y a pas de barrière). Ces professionnelles ne vont pas pouvoir se retirer derrière un savoir obscur ou opaque pour émettre un jugement. On peut supposer qu'il se passe quelque chose d'analogue pour les éducatrices de jeunes enfants de la Scop E2S.

Il s'agit donc bien de pouvoir observer, animer, qualifier, proposer tout en laissant une place pour s'exprimer. Dans ces dispositifs, les professionnelles doivent être en même temps formées et outillées pour repérer et suffisamment ouvertes pour laisser venir les situations jusqu'à elles, ce qui est loin d'être évident :

> *« En tant qu'auxiliaire de puériculture, on est formée pour les enfants, mais on n'a pas été formée sur l'accueil des parents, être un bon lieu pour apprendre à être à l'écoute des parents, les accueillir… On apprend au fur et à mesure. Sans juger, on arrive à donner des petits conseils. Ils sont demandeurs de toute façon. »* [professionnelle de la structure, évaluation Premiers Pas, Pas-de-Calais]

Dit autrement encore, le protocole ne peut pas être trop rigide, les professionnelles ne peuvent pas être trop nettement en position de « sachantes », au risque de heurter des parents en crainte du jugement. Les professionnelles de la MPE d'Etaples contournent cette difficulté en s'exposant au regard des parents dans leur travail, tandis que les éducatrices de jeunes enfants de la Scop E2S peuvent mettre en retrait leur programme d'activité pour laisser plus de places aux interactions entre les mères, tout en veillant à ce que des personnalités plus « fortes » ou « envahissantes » n'accaparent pas le groupe.

❖ Travailler la réflexivité des professionnelles

Si les professionnelles des deux démarches s'efforcent d'être souples et disponibles pour les parents et les enfants et pour ce qu'ils manifestent, cela ne veut pas dire qu'elles manquent de méthodes ou que l'animation du dispositif se fait « au jugé ». Les deux rapports d'évaluation font état de pratiques de réflexivité et de retour sur action très fortes. Ainsi, l'équipe de la MPE d'Etaples a une réunion hebdomadaire avec ses partenaires de la Maison des Solidarités (services sociaux du département) et la PMI. La réflexivité est également présente dans la gestion continue d'un travail sous le regard des parents « visiteurs », du cadre et des limites à donner à leur présence :

> *« Il est important de réfléchir continuellement, en équipe, à la place que nous accordons aux parents dans la structure car des parents peuvent s'avérer très intrusifs et nous devons veiller au respect de certaines limites (par exemple, les parents présents ne sont pas autorisés à prendre part aux soins des enfants). De même, il est essentiel que parents et professionnels respectent chacun leur posture. »* [directrice, évaluation Premiers Pas, Pas-de-Calais]

Dans le cas de la Scop E2S, la réflexivité se traduit principalement par la production de fiches d'activités dans lesquelles les EJE renseignent leurs pratiques pour chaque atelier animé et les réunions mensuelles d'échange sur leurs pratiques, les situations rencontrées en atelier, etc. Cette démarche de réflexivité poussée est probablement liée à la jeunesse du dispositif, décrit par la Scop E2S comme étant encore expérimental. On peut aussi imaginer qu'une telle documentation vient compenser le fort *turn over* des EJE animatrices qui quittent généralement cette action assez rapidement (3-4 ans) tant elle peut être « fatigante » (elle implique notamment de transporter du matériel pour aménager l'espace à chaque séance). Ce degré de réflexivité matérialise aussi leur recherche des meilleurs moyens et méthodes pour approcher la vulnérabilité et les besoins du public touché.

❖ Des outils pour la réflexivité professionnelle

Ces dispositifs demandent non seulement de la souplesse et de la réflexivité mais aussi des outils. Dans le cas de la Scop E2S, les outils en question sont essentiellement les fiches pratiques rédigées par les différentes EJE. Dans le cas de la MPE d'Etaples, il est beaucoup fait mention d'outils

d'observation particuliers des jeunes enfants, et ce en lien avec le fait que ce dispositif accueille notamment des familles déjà accompagnées et, donc, marquées par des difficultés ou des problématiques plus massives :

> *« On donne un mi-temps de psychomotricienne qui est présente dans la structure. Elle observe certains enfants en difficulté. Ce que je trouve intéressant, c'est que l'équipe apprend aussi lors de nos interpellations sur certaines situations. Pour la supervision, elles font l'ordre du jour. Elles affinent leur regard au fur et à mesure. (…) C'est intéressant « d'être présent sans être présent », ils ont un autre regard sur leur travail, ce qui modifie leur façon de faire. On fait de la sensibilisation à des notions de pédopsychiatrie, par exemple en cas de souci relationnel. On donne des outils pour savoir que proposer à l'enfant, comment l'accueillir, l'écouter »* [pédopsychiatre du CMP, évaluation Premiers Pas, Pas-de-Calais]

Pour la MPE, il s'agit d'outiller les professionnelles face à des comportements, des dysfonctionnements, des manifestations de carence qui peuvent être subtiles mais reliées à des problématiques sérieuses :

> *« J'ai recréé des grilles d'observation en prenant quelque éléments des grandes étapes du développement de l'enfant, par exemple sourire à 3 mois, le « moi » et le « je » à 3 ans, la posture assise à 12 mois… J'utilise les repères de Brunet-Lézine [échelle de développement psychomoteur concernant le langage, la sociabilité, la coordination , la posture], de l'échelle de Brazelton (évaluation des tout petits bébés, marche reflexe, aspects relationnels) que j'ai simplifiées et adaptées la crèche. »* [directrice, évaluation Premiers Pas, Pas-de-Calais]

Pour le cas de la Scop E2S, il ne nous a pas été fait mention d'outils au-delà des fiches et réunions entre éducatrices de jeunes enfants. Cela peut paraître en partie surprenant car si le public accueilli n'est pas signalé comme étant suivi par la PMI ou la protection de l'enfance, il peut néanmoins présenter parfois de réelles difficultés. Ainsi, lors d'un entretien complémentaire, une EJE nous a confié qu'elle avait rencontré, lors d'un atelier, une mère s'inquiétant du fait que son fils de 2 ans ne parlait pas tout en ne lui parlant pas elle-même, ou très peu. Si les deux publics ne sont pas si différents sur l'ampleur des problématiques qu'ils peuvent présenter dans le rapport aux enfants, la différence d'outillage d'un dispositif à l'autre tient probablement au fait les ateliers éveil et langage sont conçus et animés par des éducatrices de jeunes enfants, là où les professionnelles de la MPE sont auxiliaires de puériculture, CAP et animatrices petite enfance. De fait, les EJE ont toutes un niveau de formation qui leur permet, dans une certaine mesure, d'identifier et de se positionner par rapport à différentes problématiques plus ou moins complexes, là où les professionnelles de « terrain » de la MPE peuvent se montrer davantage en retrait et gagnent donc à être plus nettement accompagnées.

❖ L'accompagnement des professionnelles

Comment se situent les professionnelles des deux démarches dans ces modes de fonctionnement ? Cette question se pose d'autant plus que le fonctionnement de ces dispositifs est bien spécifique, au moins à double titre : d'une part ils les exposent au regard et aux interactions avec un public exigeant et, d'autre part, ils les font agir en dehors du cadre ordinaire, et protecteur, d'un établissement d'accueil du jeune enfant. Le rapport d'évaluation de la MPE d'Etaples fait mention d'un faible *turnover* de l'équipe dont les différents membres semblent donc bien accepter le fonctionnement. Mais il y a néanmoins nécessité pour la direction de rappeler régulièrement les objectifs et l'esprit de l'action. Et, fait étonnant, les professionnelles semblent davantage en questionnement sur l'ouverture de l'accueil à des enfants dont les parents sont sans emploi que sur la présence épisodique des parents « visiteurs » pendant leur activité quotidienne. Autrement dit,

les professionnelles semblent moins travaillées par le fait d'exercer leur activité selon cette modalité spécifique d'exposition aux regard parentaux que par la question de « l'opportunité » des places octroyées et du « mérite » des parents concernés. Du côté de la Scop E2S, il est uniquement fait mention d'un *turnover* important des EJE responsables des ateliers du fait des caractéristiques de l'activité (beaucoup de manutention) mais aucunement d'un doute ou d'une distance quelconque par rapport aux objectifs de l'activité.

❖ Ne pas basculer dans l'accueil ordinaire

Les responsables et créatrices de ces deux démarches partagent une « crainte » commune : celle de basculer dans l'accueil ordinaire, c'est-à-dire dans l'accueil de parents ne présentant pas de difficultés ou, du moins, pas d'autres besoins que ceux qui sont motivés par l'activité professionnelle. Ainsi, la directrice actuelle de la MPE d'Etaples remarque que la population à laquelle s'adressait initialement la maison de l'enfance a, en partie, disparu du quartier, à proximité de l'établissement. En effet, avec des opérations de rénovation urbaine, des familles ont été déplacées et les familles qui avaient de jeunes enfants, à l'époque de la création de la structure il y a 25 ans, ont « vieilli ». La MPE peine donc plus qu'avant à rencontrer sa population de prédilection et voit même plus fréquemment arriver des parents en activité professionnelle qui cherchent un accueil régulier et, ayant entendu parler de la qualité de l'accueil dans la structure, sont prêts à s'accommoder des pauses méridiennes pour y inscrire leur enfant.

Dans le cas de la Scop E2S, ce sont les garderies éphémères qui sont l'objet de sollicitations, notamment de la part des parents (qui ne fréquentent pas forcément les ateliers éveil et langage) qui souhaiteraient un accueil plus régulier. L'objectif des membres de la Scop reste clair : offrir des accueils ponctuels pour des populations distantes des modes d'accueil et avec des besoins d'abord ponctuels et ne pas se substituer à l'accueil ordinaire. Aussi ont-elles refusé de multiplier les actions de garderies éphémères sur chaque centre social accueillant. Ceci pourrait sembler anodin mais permet de pointer deux grandes difficultés intéressantes.

Première difficulté : la barrière entre ces démarches ouvertes, en proximité avec les populations fragiles et le droit commun et ce, aux yeux même des parents concernés. Si les parents qui fréquentent les garderies éphémères demandent plus de sessions d'accueil, c'est bien parce que les premiers accueils ont pu générer de nouveaux besoins, plus réguliers mais aussi parce qu'ils n'envisagent pas d'adresser ces besoins d'accueils à des établissements ordinaires, qui d'ailleurs, n'existent pas nécessairement à proximité. On peut assez aisément faire l'hypothèse que ces parents parviennent à manifester un besoin d'accueil dans un lieu (le centre social), à des personnes (les acteurs du centre social et de la Scop E2S) connues, rassurantes, mais que le passage au droit commun est un saut conséquent, pour eux, conséquent en terme de légitimité et de visibilité : la légitimité d'exprimer une demande et la visibilité auprès d'acteurs professionnels moins connus, moins proches que ceux des centres sociaux ou de la Scop E2S. Le rapport d'évaluation des ateliers en Seine-Saint-Denis pointe cette difficulté de s'adresser à d'autres acteurs des politiques publiques pour les parents touchés par les actions de la Scop : « *Les ateliers éveil et langage se sont développés en premier lieu au sein des centres sociaux. Ce positionnement permet d'atteindre des publics qui sont souvent éloignés des réseaux traditionnels de l'accompagnement social et/ou des services de la petite enfance. La PMI est perçue comme un espace de sachants avec des professionnels de santé (médecins, psychologues) ou de l'action sociale. Les centres sociaux ont une offre plus ludique et plus accessible aux publics considérés comme fragiles. Ces publics viennent y rechercher des relations sociales (sortir de son isolement) et un accès facilité à des offres de services culturelles ou de loisirs. Il semble y avoir moins de barrières symboliques que dans des institutions publiques.* » Ceci pose la question de la « finalisation » de

l'aller-vers : une fois contactées les populations cibles et distantes, une fois qu'elles sont « fidélisées » à des premiers dispositifs et manifestent des besoins et souhaits nouveaux, comment les amener à les manifester hors du dispositif *ad hoc* auprès de dispositifs de droit commun, sans fléchage particulier.

Seconde difficulté : celle des professionnelles à concevoir leur action dans cet « entre-deux » d'un accueil ponctuel, régulier ou non, pour des parents qui ne manifestent pas, au début, des besoins d'accueil régulier. C'est la difficulté que semblent ressentir les professionnelles de la MPE d'Etaples, d'après la directrice. Ces professionnelles, dont certaines se demandent s'il faut vraiment accueillir des parents sans activité professionnelle, demandent également s'il faut maintenir l'absence de déjeuner sur la structure : ne vaudrait-il pas mieux faire des journées d'accueil complètes pour satisfaire les demandes d'accueil plus conséquentes ? Ces professionnelles semblent ainsi – malgré la force et la clarté du projet à Etaples – ressentir une difficulté à penser la pleine pertinence et utilité de leur travail d'accueil s'il n'est pas indexé à un besoin d'accueil lié à une activité professionnelle des parents. La responsable en témoigne :

> *« On doit travailler cela régulièrement même avec une équipe qui travaille depuis longtemps de cette façon-là, c'est ancré. « Pourquoi on ne favorise pas les familles qui travaillent ? ». Je leur dis souvent : « Attention, ce n'est pas notre projet, reviens sur le projet initial ! C'est pour la socialisation, l'accompagnement de la famille... (…) Quand l'équipe a du mal à comprendre le comportement des parents, par exemple les parents qui réservent des places et ne viennent pas – « Ils ont de la chance, ils ont une place réservée, et ils ne viennent même pas ! » - en réunion, on rappelle que notre projet c'est vraiment l'accueil de familles fragilisées, que les parents qui travaillent peuvent être dirigés vers des structures adaptées pour eux. On va repositionner l'équipe dans une bienveillance vis-à-vis de ces familles-là, ce n'est pas forcément de leur faute, peut-être un problème de désorganisation, pas de rythme, expérience de l'enfance… On essaye d'avoir un autre regard et se repositionner à la place du parent et pas seulement à la place de l'enfant… ça peut être une maman qui est dépressive et qui n'a pas la capacité de tout gérer… Rappeler notre rôle dans la transmission, d'apporter aux parents ce qu'ils n'ont pas eu dans leur propre enfance. La structure est un lieu de repère »* [responsable structure, évaluation Premiers Pas, Pas-de-Calais]

On ne retrouve pas cette difficulté à E2S car, dans ce dernier cas, l'ensemble des dispositifs étant « éphémères », itinérants ou sous forme d'ateliers mensuels, les professionnelles ne s'identifient pas à un lieu d'accueil et ne pensent pas leur action comme un accueil du jeune enfant (qui devrait être une ressource régulière) mais comme une ressource ponctuelle pour des enfants et des parents qui n'ont pas eu d'occasion de socialisation auparavant et qui sont d'ailleurs sélectionnés notamment sur ce critère.

Quoiqu'il en soit, ces difficultés renvoient à des difficultés plus générales des démarches d'aller-vers, comme le donne à lire le rapport précité de l'ARS Île-de-France : « *Les acteurs du « aller-vers » sont des facilitateurs, qui tiennent le rôle d'interface et de passerelle n'ayant pas vocation à devenir permanent. Les actions n'ont pas pour objectif de se substituer au droit commun en créant une voie parallèle de recours. Ils visent à pallier une défaillance temporaire en attendant le rétablissement du contact entre le public cible et les structures de droit commun.* » (*ibid.*, p. 22)

❖ Des outils pour aborder les parents

Ces deux démarches ont en commun d'aborder les parents *via* des activités supports. Pour les ateliers éveil et langage, ce sont donc l'ensemble des activités autour des livres pour enfants. Ainsi, un fil rouge (un livre ou une thématique comme les animaux par exemple) est défini par chacune

des EJE pour leurs ateliers respectifs, fil rouge qui va permettre de structurer l'activité de l'atelier pendant 2 à 4 mois, de donner un cadre à l'animation et un point de repère aux enfants et aux parents. Le fil rouge peut aussi être commun à deux EJE qui travaillent alors en binôme sur la création des activités. Ces dernières, préparées au fil de l'eau par les professionnelles, peuvent être des activités ponctuelles, conçues pour durer sur un seul atelier ou bien des activités construites sur plusieurs ateliers. Les familles ne se voient pas annoncer une programmation des activités et ce fonctionnement au fil de l'eau permet aux EJE de s'adapter, tant aux besoins identifiés pendant les ateliers qu'aux interactions avec les familles durant les séances.

Les activités proposées sont notamment pensées pour être aisément reproductibles au domicile par les parents, à faible coût. Le fait de passer par des supports permet de transmettre plus aisément d'autres façons d'être et de faire avec l'enfant : *« Les ateliers accompagnent également le parent vers plus d'interaction avec l'enfant grâce au livre notamment. Certaines mamans ont ainsi partagé que depuis leur arrivée dans l'atelier, elles avaient instauré un rituel du coucher avec une histoire du soir. De même, l'organisation même de l'atelier crée une habitude de communication directe et non liée à la logistique (manger, dormir, soigner, laver) entre le parent et l'enfant »* (rapport d'évaluation Premiers Pas, Seine-Saint-Denis). Pour la MPE d'Etaples, la responsable précise que les parents « visiteurs » viennent plus fréquemment lors des activités des enfants accueillis. Dans les deux cas, il faut noter l'importance de ces outils médiateurs. En effet, au lieu de mettre professionnelles et parents en face-à-face par rapport à des questions ou des problématiques, ces outils permettent à ces derniers d'expérimenter ou d'observer des pratiques, des attitudes qu'ils peuvent reprendre sans avoir le sentiment de demander ou de se voir donner un conseil, de devoir exposer une demande ou une carence.

e. Quels effets sur les parents ?

Sur la base des évaluations menées, on peut distinguer trois effets de ces dispositifs sur les parents qui les fréquentent : l'accompagnement à la séparation mère-enfant, la socialisation du parent et de l'enfant et l'acquisition de nouvelles manières de percevoir l'enfant et de faire avec lui.

❖ L'accompagnement à la séparation mère-enfant

Cette dimension est particulièrement présente dans le cas de la MPE d'Etaples. Plusieurs témoignages de mères évoquent une aide concrète à la séparation pour permettre l'accueil de leur enfant du fait de la souplesse du dispositif : pouvoir rester avec l'enfant sur le lieu d'accueil, pouvoir observer les professionnelles, être accueillie avec l'enfant etc.

> *« J'ai très mal vécu le passage dans une autre structure de mon premier enfant. On ne pouvait pas entrer du tout dans les espaces de vie des enfants. J'étais très angoissée. Je n'habite pas la ville d'Etaples et une collègue m'a parlé de la MPE. J'ai découvert un lieu où je pouvais rester avec mon enfant et prendre du temps pour m'aider à me séparer de lui. »* [mère, évaluation Premiers Pas, Pas-de-Calais]

La maison de l'enfance assure cette fonction de facilitation de la séparation et de la transition en permettant également aux parents dont l'enfant est accueilli au multi-accueil de venir avec lui en dehors de ses horaires d'accueil ou de rester dans la suite d'un temps d'accueil :

> *« Je suis d'abord venu avec ma fille de 4 mois à l'EPE [l'espace parents-enfants]. J'étais en congé parental et j'avais du mal à me séparer de mon bébé. Ensuite, après ma reprise d'emploi, elle est allée au multi-accueil. Je restais parfois un long moment en venant la chercher et donc sur un temps EPE et donc hors de mon contrat d'accueil de la crèche. Il*

m'arrivait aussi souvent de passer du temps à l'EPE, d'autres jours où ma fille n'allait pas à la crèche. C'était mon moment de récréation. » [mère, évaluation Premiers Pas, Pas-de-Calais]

Un point intéressant est que la MPE joue sur la continuité et l'ouverture pour faciliter les séparations difficiles. Ces mères, ces parents ne sont pas confrontés à une barrière temporelle et physique, à un domaine professionnel qui leur échapperait. Ils peuvent s'inscrire dans l'espace d'accueil de leur enfant, ce qui leur permet, justement, de s'y sentir suffisamment accueillis pour pouvoir s'en retirer.

« La maman de L. est arrivée avec pour objectif de se séparer de son fils tout en nous expliquant que cela serait très compliqué pour elle. L'accueil parents-enfants lui a permis de prendre le temps nécessaire au- delà d'une adaptation classique. Le lien parent-professionnelle a permis de la mettre en confiance et de franchir le pas d'une inscription, en mai 2021. La référente de L. qui avait accompagné cette maman sur les temps de présence parents-enfants lui a toujours laissé le choix – le parent est respecté en tant que premier éducateur de son enfant – tout en lui proposant d'augmenter progressivement le temps d'accueil de son fils. Il a été très longtemps accueilli 2 fois 1 heure par semaine puis 2 fois 2 heures. Aujourd'hui, nous l'accueillons plus régulièrement, depuis septembre. Sa maman a compris qu'elle pouvait prendre du temps pour elle, cela lui a aussi permis d'entamer un projet de formation professionnelle » [responsable structure, évaluation Premiers Pas, Pas-de-Calais]

❖ Rompre l'isolement du parent et de l'enfant

Avec la MPE, l'effet de rupture d'isolement, de rencontre et de partage avec d'autres, pour les mères et les enfants concernés, ressort de plusieurs entretiens, à l'instar de celui dont on retient l'extrait qui suit :

« Je n'osais pas sortir de chez moi de peur du regard des autres... Je connaissais depuis longtemps la MPE, étant du quartier. Alors j'ai plus facilement franchi le pas pour amener mon fils. C'était aussi pour moi, pouvoir échanger avec d'autres parents et des professionnelles » [évaluation Premiers Pas, Pas-de-Calais]

Dans les ateliers éveil et langage, cette dimension de rupture de l'isolement semble également présente et les mères orientées vers les ateliers le sont notamment du fait précisément de l'isolement qu'elles vivent. Ainsi, le rapport d'évaluation de Seine-Saint-Denis pose que *« les mères expriment un sentiment de fort isolement et une impression de gérer la logistique familiale seules. Elles se sentent et sont isolées, ce qui entraîne par voie de conséquence un isolement des enfants et un attachement particulièrement fort à la figure maternelle. »*. Face à cela, les EJE animatrices de la Scop semblent attentives à la dynamique collective des ateliers par-delà la participation aux activités proposées. L'idée est de permettre le débat et les échanges entre parents, voire même de laisser les activités de côté lorsqu'il est ressenti que les participantes sont surtout en demande d'interaction. Concernant ce dispositif, les évaluatrices ont pointé le fait qu'il concernait principalement des mères de familles migrantes fortement en retrait par rapport à l'extérieur, dans la mesure où elles semblaient se sentir en faible maîtrise de l'extérieur, sans que ceci ne soit étayé et approfondi dans le cadre de l'évaluation conduite.

Comment peut-on comprendre, plus concrètement, cette rupture d'isolement et la sociabilité qui en découle ? Nous pouvons considérer que cette possibilité d'échanger entre pairs est, littéralement, une opportunité de *socialiser* des situations vécues individuellement, c'est-à-dire de les inscrire dans un sort commun à des personnes plus ou moins proches, plus ou moins nombreuses. D'où il peut découler un sentiment d'appartenance, d'intégration voire, possiblement, une

capacité à agir sur une situation qui n'est plus comprise uniquement comme relevant de limitations individuelles mais également à travers des caractéristiques communes à plusieurs, identifiables et donc susceptibles d'être accessibles à l'action.

- **L'acquisition de nouvelles manières de percevoir son enfant et de faire avec lui**

Sur cet aspect comme sur les autres relatifs aux effets sur les parents, les rapports d'évaluation nous livrent des indices intéressants dans une perspective exploratoire. Les deux démarches se distinguent d'actions qui sont axées sur le fait de faire acquérir des connaissances et des savoir-faire aux parents, dans le but d'outiller ou d'améliorer leur parentalité. Ainsi, la Scop E2S a souhaité se démarquer de la « commande » qui lui était initialement faite par certains centres sociaux et certaines communes d'organiser des ateliers d'acquisition/développement du langage entre parents et enfants avec un objectif quasi quantitatif. Elle a choisi au contraire mettre en place une démarche plus souple, outillée par l'accès au livre et s'autorisant des modalités variables en fonction des besoins manifestés par les parents. Quant à la MPE d'Etaples, la possibilité pour les parents « visiteurs » d'être présents en journée n'est arrimée à aucune action spécifique, même si elle se tient en écho avec différents ateliers (parole, massage, …).

Pour autant, les quelques propos de parents présentés dans les rapports d'évaluation font état de changements de pratiques avec les enfants suite à la participation à ces actions. Dans le cas des ateliers éveil et langage, une mère mentionne qu'elle prend maintenant le temps de chanter une comptine à son enfant le soir. Le rapport signale un effet général, formulé comme suit : « *changement de regard / évolution des comportements des parents par rapport aux enfants (ex : « j'ai lâché mon téléphone portable »)* ». Dans le cas de la MPE, des extraits d'entretiens sont rapportés autour de changements de perception de l'enfant de la part de ses parents :

> *« Cela a changé des choses, bien sûr. Il avait du mal à prêter et je le vois depuis qu'il va à la crèche, il commence à prêter ses petits jouets. Quand il faut tomber sa petite compote, il est là pour nettoyer, il voit comment font les personnes à la crèche pour nettoyer, ce sont les habitudes d'hygiène. Ça a changé beaucoup de choses… »* [mère, évaluation Premiers Pas, Pas-de-Calais]

On peut supposer que ces changements de perception peuvent déboucher sur des changements de façon de faire avec les enfants. En effet, constater ce dont l'enfant est capable, la façon dont il peut s'investir et s'engager dans un univers qui lui est ouvert peut inciter les parents à lui demander plus et d'autres choses, à être plus en relation avec ses capacités.
Dans les deux dispositifs, cette possibilité pour les parents de changer leurs façons de faire avec l'enfant se fait par l'expérimentation et l'observation directe avec l'enfant. Dans le cas de la MPE d'Etaples, les parents peuvent voir leur enfant agir et réagir en fonction du contexte, des professionnelles, des autres enfants, des possibilités d'action propres aux lieux. Dans le cas de la Scop E2S, les mères, à travers la structuration des ateliers, expérimentent des temps rituels d'ouverture de l'atelier avec leurs enfants avec des chants communs, elles observent leur enfant durant les temps de danse libre puis de lecture et de partage autour du livre avec l'animatrice avant un parcours motricité et le rangement collectif de l'espace de l'atelier. Grâce à ces temps, ces parents peuvent probablement constater que leur enfant a des capacités, des intérêts, des positionnements qu'ils ne soupçonnaient pas. Cela peut ainsi les amener, ensuite, à se positionner autrement par rapport à lui en termes de parole, de proposition, de disponibilité.

f. Les limites des dispositifs

La MPE d'Etaples est construite sur un partenariat avec les services d'accompagnement des familles « déjà repérées » pour des questions d'éducation (CMP, CAMSP, PMI, acteurs de la

protection de l'enfance), mais, le rapport d'évaluation le note, le dispositif n'a pas de lien avec les « associations caritatives locales » au contact avec des populations en situation de pauvreté qui ne sont pas forcément « repérées » pour des questions éducatives. En outre, la structure constate de moins fréquentes visites de parents avec de jeunes bébés du fait de la distance qui s'est creusée avec le réseau périnatalité local. Dans le même ordre d'idée, le rapport d'évaluation fait état d'une crainte des acteurs de la MPE de voir les partenariats établis perdre en robustesse :

> *« Dans les premières années d'ouverture, il n'était pas rare que des partenaires aillent chercher des familles chez elles puis les amènent à la Maison de la petite enfance pour partager un moment ensemble. Aujourd'hui, cette pratique se fait rare, au mieux le partenaire accompagne la famille lors de sa première visite pour l'aider à franchir le pas. Les nouvelles professionnelles qui arrivent sur le secteur n'ont pas forcément connaissance non plus de l'outil ni de notre fonctionnement. J'ai été amenée plusieurs fois à présenter la Maison de la petite enfance dans les services de la MDS, notamment en PMI. Mais il y a beaucoup de changement dans ces services, ce qui rend la tâche difficile. »* [directrice de la structure, évaluation Premiers Pas, Pas-de-Calais]

On ne discerne pas de limites analogues dans l'évaluation de la démarche en Seine-Saint-Denis. Les ateliers semblent solidement « assis » sur l'implantation de la Scop E2S dans les centres sociaux des différentes communes. En revanche, la Scop n'envisage pas d'essaimer ses ateliers éveil et langage car elle est encore en recherche de financement pour pérenniser l'action dans son périmètre actuel et en phase de construction d'outils pour formaliser plus avant la démarche.

5. L'éveil artistique et culturel des jeunes enfants

a. Un intérêt ancien des pouvoirs publics pour les actions artistiques et culturelles à destination des 0-3 ans

L'éveil artistique et culturel peut être défini comme « *un champ varié allant des activités spontanées traditionnelles retrouvées dans toutes les cultures (histoires contées, chansons enfantines) aux propositions de créateurs d'actions culturelles destinées aux tout-petits (spectacle vivant, lectures professionnelles, concerts)* » (Cyrulnik *et al.*, 2020, p. 28).
L'intérêt des pouvoirs publics pour l'éveil artistique et culturel auprès des jeunes enfants n'est pas récent : le premier protocole Culture-Enfance date de 1989. Dans la continuité de ce protocole, les ministères chargés des Solidarités et de la Culture ont réaffirmé par un nouveau protocole pour l'éveil artistique et culturel des jeunes enfants en 2017 l'intérêt d'une politique commune visant à favoriser l'éveil culturel et artistique des jeunes enfants, en s'engageant notamment à accompagner les initiatives exemplaires et innovantes en direction des jeunes enfants conduites par les artistes et les acteurs institutionnels et associatifs.

Et de fait, il existe sur le territoire français une multitude d'initiatives et d'expériences locales dans différents types de structures. « *Cela fait plusieurs décennies que les pratiques sont répandues en EAJE reposant sur des volontés personnelles et locales* » (HCFEA, rapport du le pilotage de la qualité, p. 116). Il existe également plusieurs associations locales ou nationales qui œuvrent à la promotion de la lecture, de la musique et/ou d'autres types de propositions artistiques et culturelles auprès des enfants, jeunes et moins jeunes. Des réseaux se sont constitués en local entre acteurs de la petite enfance et artistes. S'agissant d'actions d'éveil artistique et culturel en EAJE, elles sont conduites à l'initiative d'artistes et/ou de directrices d'établissement particulièrement sensibilisée

au sujet ou bien encore principalement à l'initiative des pouvoirs publics locaux. Certaines actions sont très ponctuelles, d'autres plus durables. Elles ne font pas l'objet d'un recensement exhaustif et très peu font l'objet d'études ou d'évaluations. Pour contribuer à y remédier, une plateforme numérique dédiée (Cocoon) est en cours de création sous l'égide du ministère de la Culture pour recenser les actions, lieux, documents, associations et personnes-ressources pour promouvoir l'éveil artistique et culturel auprès des jeunes enfants.

L'intérêt de développer les actions artistiques et culturelles auprès des tout-petits fait consensus. Elles font ainsi partie des 10 principes du Cadre national pour l'accueil du jeune enfant, document de référence édicté par le ministère des familles, de l'enfance et des droits des femmes en 2017 dans le prolongement du rapport produit l'année précédente par Sylviane Giampino, psychologue pour enfants et psychanalyste (Giampino, 2016). Ce cadre a été repris à l'identique par l'arrêté du 23 septembre 2021 « *portant création d'une charte nationale pour l'accueil du jeune enfant* ». Cette dernière y est définie comme le « *texte de référence pour les établissements d'accueil du jeune enfant dans la conception de leur projet d'établissement et dans leurs pratiques professionnelles quotidiennes* » (notice de l'arrêté). Le principe n°5 énonce : « *Je développe ma créativité et j'éveille mes sens grâce aux expériences artistiques et culturelles. Je m'ouvre au monde par la richesse des échanges interculturels* » (Cadre, p. 2). En effet, selon ce même cadre national, « *l'art, la culturel et les échanges interculturels permettent à l'enfant de construire sa place dans le monde qu'il découvre* », étant considéré que « *dès le premier âge, les petites filles et les petits garçons sont d'emblée attirés par le visage humain, la musique, la danse, le mouvement, les images, les livres* » (p. 10). En conséquence de quoi le cadre national estime que « *la rencontre avec des œuvres et des artistes, la pratique vivante des activités culturelles, la découverte du livre, des instruments de musique et d'arts plastiques, l'émotion esthétique doivent faire partie du quotidien des enfants dans les modes d'accueil* » (p. 10). Prenant appui sur les 10 principes du cadre national pour l'accueil de la petite enfance, le rapport du HCFEA sur le pilotage de la qualité affective, éducative et sociale de l'accueil du jeune enfant préconise donc d'inscrire « *en tant que repère de qualité l'éveil artistique et culturel des jeunes enfants dans le projet d'accueil ou d'établissement afin que cet éveil soit introduit dans le quotidien des modes d'accueil collectifs et individuels* », ce qui implique de « *systématiser l'utilisation d'albums et de livres, les comptines, jeux de doigts, marionnettes, musique, jeux rythmiques, danse, la découverte d'œuvres et la rencontre avec les artistes* » et de « *former des professionnels des EAJE et des assistants maternels à cet effet* » (HCFEA, 2019, p. 117).

Ce consensus autour de l'intérêt de développer les actions artistiques et culturelles auprès des 0-3 ans tient notamment aux effets positifs, plus ou moins documentés, de l'exposition à « l'Art » dès le plus jeune âge, notamment en termes de développement et de bien-être des jeunes enfants. S'agissant précisément des effets des interventions artistiques et culturelles auprès des 0-3 ans, il existe aujourd'hui peu d'évaluations utilisant des méthodes dites d'essais randomisés, hormis sur le domaine de la lecture à voix haute partagée entre parents et enfants. Les scientifiques considèrent que cette pratique peut avoir un impact positif sur le vocabulaire, les capacités narratives et expressives ainsi que sur les capacités d'attention et de raisonnement complexe des enfants (Carbuccia *et al.*, 2021, p. 160).

Julie Pereira, doctorante en sociologie consultée dans le cadre de la rédaction du présent rapport, indique que les études sur les effets des actions d'éveil artistique et culturel sur les enfants de 0 à 6 ans sont peu nombreuses, moins encore pour la tranche d'âge 0-3 ans. J. Pereira a effectué une recension des études sur le sujet et en a trouvé une quarantaine (toutes en anglais) réalisée entre 2000 et 2020 sur les 0-6 ans, dont plus de la moitié porte spécifiquement sur la musique et plus

rarement sur des programmes d'éveil à l'art en général ou bien sur les arts visuels, la danse ou encore le théâtre. De fait, l'évaluation des dispositifs d'EAC se heurte à de sérieuses difficultés méthodologiques, les effets culturels et artistiques se mesurant plutôt à long terme (Coulangeon et Pereira, 2022).

Concernant précisément la musique, la commission des 1000 premiers jours rapporte que ses effets positifs sur le développement cognitif et social sont bien documentés et largement connus aujourd'hui. Ainsi, « *les bébés sont attentifs aux propositions musicales et en perçoivent la complexité sonore. La structure hiérarchique de la musique, son rythme et sa périodicité, son impact émotionnel et son caractère universel en font un des meilleurs véhicules de partage émotionnel et social, engendrant plaisir individuel et attachement aux autres. Les bébés y sont immédiatement sensibles et le chant, disponible à tous, permet de soutenir l'éveil et l'attention du bébé, de réguler ses émotions et de développer son sentiment d'appartenance au groupe* » (Cyrulnik *et al.*, 2020, p. 28-29[31]).

À cet égard, les travaux de Maya Gratier, professeure de psychologie du développement (Université de Nanterre) sont très éclairants. Son intervention[32] en ouverture du séminaire Premiers Pas a permis de poser d'emblée le bébé comme sujet dont il convient de soutenir l'insatiable curiosité apprenante et l'intense motivation relationnelle. Elle y a notamment développé cinq grandes idées[33] :

- le bébé naît curieux, motivé par les personnes, orienté grâce à des connaissances prénatales ;
- il est très dépendant mais capable d'exprimer ses états internes de manière multimodale, en s'appuyant sur une sensorialité intégrée ;
- pour entrer dans le langage, il faut une histoire d'interactions sociales répétées et transformées ;
- le bébé apprend en écoutant, en observant, en repérant les régularités et les récurrences ;
- en coopérant et en participant aux activités qui font sens pour ses proches, le bébé devient membre de sa culture.

M. Gratier conclut son exposé sur la musicalité, en indiquant que les bébés sont sensibles à la beauté, à l'harmonie et à l'équilibre ; ils sont dotés d'une musicalité naturelle, tout comme leurs parents. Elle insiste enfin sur le tissu relationnel : les bébés apprennent parce qu'ils sont curieux des autres, de leurs émotions, leurs pratiques et leurs valeurs ; ils sont attentifs aux histoires partagées, histoires de la vie quotidienne et histoires de mondes imaginés. Tant et si bien que Sophie Marinopoulos, psychologue et psychanalyste spécialiste de l'enfance et de la famille, préconise de « *reconnaître le bébé comme un être de culture (…)* » (Marinopoulos, 2019, p. 114).

b. L'évaluation comparative de deux projets portés par un partenariat Caf-Drac

C'est dans ce contexte que nous avons choisi d'intégrer aux évaluations Premiers Pas des actions d'éveil artistique et culturel menées au sein de structures d'accueil de la petite enfance dans le cadre d'un programme dit Babil déployé en Seine-Maritime. La réalisation de l'étude a été confiée à Juliette Baronnet et Florence Brunet du cabinet Fors-Recherche sociale et elle a porté sur deux des cinq actions portées en 2021 par Babil.

[31] NB : cet extrait contient de nombreuses références bibliographiques que nous avons supprimées pour alléger la lecture.
[32] Comme l'intégralité du séminaire, son intervention est accessible en ligne.
[33] Ces idées sont à retrouver en ligne dans son diaporama – tous les supports des personnes intervenues lors du séminaire sont accessibles sur le site de France Stratégie.

Le programme Babil a émergé en 2018 à l'initiative de la Drac (Direction régionale des affaires culturelles) de Normandie. Dès 2019, la Caf de Seine-Maritime a été associée au programme, désormais co-porté par les deux institutions. Le programme Babil associe également les collectivités dans lesquelles se situent les établissements concernés (communauté de communes et ville).
Concrètement, le programme Babil vise à soutenir la mise en place de résidences d'artistes dans les établissements d'accueil du jeune enfant, les Ram et les Laep, permettant un éveil artistique et un accès aux ressources culturelles dès le plus jeune âge. Les domaines artistiques couverts par le projet sont variés : danse, musique, théâtre, arts plastiques, arts visuels, etc. Se déroulant sur une période de deux semaines minimum, les projets doivent en principe faire l'objet d'une co-construction par l'artiste et l'établissement d'accueil et permettre à l'artiste de nourrir son processus de création. L'appel à projets stipule également que la priorité est donnée aux projets se déroulant dans des territoires prioritaires : les quartiers politique de la ville et les territoires ruraux, ce qui est le cas des deux projets analysés ici.

Se situant à l'interface de deux logiques institutionnelles différentes, celle de la Caf et celle de la Drac, le programme Babil porte des objectifs multiples qui reflètent les priorités de ces institutions. Ils sont définis de la manière suivante dans le cadre de l'appel à projets Babil :

- encourager les initiatives favorisant l'éveil artistique et culturel au sein des établissements d'accueil de jeunes enfants afin de le démocratiser et de l'inscrire dans le quotidien des familles ;
- donner aux artistes la possibilité de travailler sur leur création dans un environnement dédié au jeune enfant ;
- favoriser la relation parent-enfant par le partage et la découverte d'expériences en vue de soutenir et développer leur rôle parental.

Au-delà de ce cadre général, le dispositif Babil a vocation à se déployer avec souplesse : les établissements et les artistes qui portent ces actions ont en effet une certaine latitude dans la manière de s'approprier et de décliner les objectifs du programme. Latitude dont se sont emparés les artistes impliqués dans les deux projets étudiés par Fors :

- « Ma valise à histoires » (création d'un spectacle, appelé projet A) ;
- Une résidence autour de l'édition (appelé projet B)

Le tableau ci-dessous en fournit une description rapide (établissements et publics concernés, artistes impliqués, déroulement et contenu des séances).

Le projet A « Ma valise à histoire », création d'un spectacle	
Établissements et public concernés	Deux EAJE en quartier prioritaire politique de la ville : un multi-accueil (35 places, 25 en crèche collective, 10 en halte-garderie, engagé dans le projet « Parler Bambin ») et une crèche familiale (6 assistantes maternelles). Public mixte avec certains parents habitant hors des QPV d'implantation. Séances organisées dans les locaux du multi-accueil pour les enfants de 2 à 3 ans ; 2 groupes de 8 enfants avec une auxiliaire de puériculture pour le multi-accueil et en présence de toutes les assistantes maternelles et des enfants qu'elles accueillent pour la crèche familiale.
Artistes impliqués	Deux artistes d'une compagnie de contes, théâtre et marionnettes bien implantée dans le quartier.

Déroulement et contenu des séances	12 séances d'environ 30 minutes (1 par semaine pour le multi-accueil, 2 par semaine pour les enfants de la crèche familiale), débutant par des « rituels » (un temps d'échauffement des enfants, le jeu du « papillon ») puis, selon les séances, séquences de mimes, chant de comptines, peinture, etc. Premières séances : lectures d'albums jeunesse mis en scène, origamis, collages, choix avec les enfants de 3 albums jeunesse en support à la création de l'histoire du spectacle, sur le thème défini avec les responsables des crèches (nature et animaux). Ces séances comportaient des lectures d'albums jeunesse mis en scène, des origamis et des collages. 5 séances suivantes : conception du spectacle, enregistrement des sons, réalisation des décors, aménagement de la valise par les artistes sous la forme d'un Kamishibaï (« théâtre de papier », technique de contage d'origine japonaise avec des planches illustrées venant illustrer le récit) et réalisation des décors et des personnages. Dernières séances : répétition du spectacle par les artistes et derniers ajustements. Final : restitution du spectacle dans son intégralité aux enfants.

Le projet B Résidence autour de l'édition	
Établissements et public concernés	4 EAJE : 3 multi-accueils de 15 places et 1 Ram itinérant. Public mixte, territoire essentiellement rural.
Artistes impliqués	Trois artistes d'un collectif réunissant photographie, dessin, graphisme, écriture, peinture, musique ; répartition des interventions sur les structures concernées.
Déroulement et contenu des séances	12 séances d'1h30 à 2h par semaine sur les EAJE, 3 séances d'1h en Ram. Démarrage du projet : spectacle « Berce-plafond » (projection de dessins au plafond accompagnée d'un musicien). Puis intervention « à la carte » proposée par les artistes : ▪ Lecture d'albums illustrés de formes graphiques puis exploration des formes et couleurs par la manipulation de papiers (découpe et assemblage) combinés pour obtenir des « surprises visuelles » avec les créations étalées sur le sol puis assemblées en petits livres aux multiples sens de lecture. ▪ Travail autour de la forme et de la couleur (découpage et collages) en utilisant les outils du « Berce-plafond » pour obtenir des sérigraphies inspirées du monde animal. ▪ Dessin pour et avec les enfants occasionnant des discussions dans l'objectif de recomposer des histoires à partir de leur imaginaire. Final : restitution collective du travail réalisé par les artistes avec les enfants sous forme d'une exposition sur un week-end dans un château au sein d'un parc animalier (créations des artistes, travail des enfants en atelier, dessins collectifs réalisés par le public).

c. Des effets perceptibles sur les professionnelles et les enfants, malgré des conditions de mise en œuvre largement perfectibles

L'étude menée par Fors-Recherche sociale sur ces deux résidences d'artistes illustre concrètement en quoi peuvent consister des actions regroupées sous l'expression générique d'éveil artistique et culturel. Et elle porte sur deux projets différents qui ont ainsi pu être comparés dans leurs modalités et leurs effets.

L'analyse de la mise en œuvre de ces actions d'éveil artistique et culturel fait ressortir notamment les éléments qui suivent – repris et détaillés dans le tableau plus bas :

- Les attentes des professionnelles de la petite enfance sont diverses et il en est de même pour les artistes ;

- Les professionnelles ont été associées tardivement, au risque de bousculer le fonctionnement habituel des crèches et/ou de provoquer des incompréhensions ;
- Le rôle des professionnelles n'a pas été défini *a priori* mais s'est construit « chemin faisant », entre régulation du collectif, participation aux activités, appui technique aux artistes et observation ;
- Le rôle des enfants dans les projets artistiques n'a pas été explicité et a pu donner lieu à des interprétations différentes ;
- L'implication des parents apparaît modérée et elle aura été rendue difficile par le contexte sanitaire ;
- Les effets des actions sur les pratiques et l'approche des professionnelles sont perceptibles mais ténus ;
- Les effets perçus sur le collectif de travail et la crèche dans son ensemble sont délicats à étayer mais les actions mises en œuvre ont représenté une ouverture appréciée sur l'extérieur et une occasion de valoriser auprès des parents le travail accompli par les professionnelles ;
- Les actions artistiques mises en œuvre ont eu des effets plus ou moins forts sur le regard porté par les professionnelles sur les enfants en général et sur les capacités de certains enfants en particulier ;
- Les projets étudiés ont parfois été le support d'interactions entre parents et enfants.

	Ma valise à histoires (A)	**Graphisme et édition (B)**
Les objectifs et intentions des artistes	Accent mis sur la socialisation et le langage (*cf.* un EAJE participe au projet « Parler Bambin »). Souhait des artistes de se former face aux tout-petits en expérimentant à leur contact	Confrontation à l'art, créativité. Souci de sensibiliser enfants et professionnelles de la petite enfance à une approche artistique.
Le rôle des professionnelles	Association variable selon les structures, parfois tardive ; manque d'informations ; déficit global de compréhension des objectifs et du sens. Rôle construit « chemin faisant », entre observation, régulation du collectif, appui technique ou logistique aux artistes ou encore participation aux activités.	
Le rôle des enfants	Accent mis par les professionnelles et les artistes sur l'enjeu de « canalisation » des enfants pour aménager leur participation. Rôle secondaire des enfants déploré par les professionnelles dans la création du spectacle, spectateurs des répétitions finales.	Guidé par l'interaction avec l'artiste. Son objectif : susciter la créativité des enfants. Approche à la fois libre et guidée, qui va nourrir l'artiste pour produire lui-même une œuvre, fruit de leur interaction (il dessinera les doudous des enfants).

<table>
<tr><td>Le rôle des parents</td><td>Informations orales et écrites (flyers et livrets réalisés par les EAJE).
Spectacle joué en leur absence (restrictions sanitaires dues au Covid), vidéo transmise ensuite.</td><td>Communication de la collectivité via une lettre newsletter.
Préinscription requise pour accéder à l'exposition, d'où une fréquentation moindre qu'attendue.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Les effets</td><td colspan="2">Effets communs aux projets A et B pour les professionnelles : appropriation de techniques et astuces concrètes ; ouverture appréciée sur l'extérieur ; expérience commune créatrice de lien pour les assistantes maternelles de la crèche familiale et valorisation de leur travail vis-à-vis des parents ; changement de regard sur les capacités des enfants en général et sur tel ou tel enfant en particulier.</td></tr>
<tr><td>Effets communs aux projets A et B pour les professionnelles :
appropriation de techniques et astuces concrètes ; ouverture appréciée sur l'extérieur ; expérience commune créatrice de lien pour les assistantes.

Particularité du projet A / professionnelles :
tendance limitée à induire une réflexion sur les pratiques (projet perçu comme proche des activités mises en œuvre par elles-mêmes) ; « heurtées » par la transformation par les artistes des dessins des enfants.

Effets sur les enfants davantage présents pour A / B :
effets plus marqués sur le développement du langage et les interactions parents-enfants.
Retour au domicile « imprégnés » du projet et avec l'envie de partager le vécu avec les parents (comptines en particulier) ; acquisitions de compétences langagières (davantage de communication, plus fluide et plus riche) ; expérimentation de nouvelles interactions et de nouveaux jeux (dessin, peinture, lecture partagée…).</td><td>Particularité du projet B / professionnelles :
effets plus marqués sur les pratiques professionnelles que dans le projet A.

« Pas de côté » artistique par rapport aux activités organisées par leurs soins ; potentiellement conduites à réfléchir sur leur conception des activités et de leurs finalités, les capacités et attentes des enfants voire bousculées dans leurs façons de faire (désacralisation du livre sur lequel on peut marcher, proposer non pas toutes les couleurs de crayons mais un nombre restreint pour orienter les enfants).

Interrogation sur la pertinence de l'utilisation de supports considérés comme trop éloignés de l'univers enfantin et par le réagencement des dessins des enfants intégrés dans une œuvre collective.

Effets sur les enfants du même ordre mais moins présents pour B / A</td></tr>
</table>

Finalement, l'étude de *Fors* vient largement confirmer le diagnostic posé par les spécialistes du champ qui, à l'instar de Marie-Hélène Hurtig[34] par exemple, déplorent que les conditions de réussite de ces projets ne soient souvent pas réunies du fait d'un manque de vision commune et d'échanges en amont et en aval de la mise en œuvre des projets. En effet, persistent trop souvent des difficultés de communication et de compréhension entre le monde de la petite enfance et celui de l'Art au sens large, entre les professionnelles et les artistes. Ces derniers sont, dans leur majorité, insuffisamment sensibilisés à ce qu'est un tout-petit. Les objectifs des actions ne sont pas toujours clairement posés ni connus ; les attentes institutionnelles autour des actions sont trop peu explicitées, parfois pas ou peu réfléchies en lien avec la raison d'être de l'éveil artistique et culturel qui serait fondamentalement de nourrir la relation – la relation entre professionnelles et enfants mais aussi la relation entre professionnelles et parents et entre parents et enfants[35].

Le HCFEA insiste ainsi sur la formation des professionnelles de la petite enfance mais aussi sur celle des artistes : *« Dans les EAJE et pour les Assistants maternels, la mise en place de projets culturels doit par ailleurs s'accompagner de programmes de formation qui permettent la rencontre entre le monde de la culture et celui de la petite enfance afin de lever tous les freins au projet et de construire de vrais partenariats dans la durée* » (HCFEA, 2019, p. 116), ce qui passe notamment par le fait de :

- « *prévoir une formation continue régulière de tous les professionnels de la petite enfance aux pratiques d'éveil culturel et artistique dans la diversité des disciplines* » ;
- « *proposer des formations croisées rassemblant des intervenants artistiques et culturels et des professionnels de la petite enfance afin de connaître les missions de chacun et de construire des langages communs* » ;
- « *enrichir les compétences des acteurs de la culture dans le domaine de la petite enfance : connaissance du développement moteur, psychologique et affectif de l'enfant, et de la spécificité du travail avec lui et avec sa famille* » ;
- « *élaborer et construire des projets singuliers avec des artistes et des partenaires culturels locaux associant, voir, impliquant les professionnels de la petite enfance, les enfants et leurs familles* ».

Dans une perspective qui met essentiellement l'accent sur l'éveil artistique et culturel (EAC) comme carburant de la relation, ses effets sur les enfants peuvent être appréhendés comme principalement indirects et résultant des changements induits en termes de posture et de pratiques des professionnelles. L'EAC peut, de façon ponctuelle, offrir une parenthèse de moments partagés avec les enfants et avec une personne extérieure (l'artiste), rompant la routine voire l'ennui qui peuvent parfois gagner le quotidien de l'accueil. De façon plus durable, la relation peut s'en trouver oxygénée grâce à une évolution possible des professionnelles dans leur façon d'envisager les enfants, leurs capacités, leur créativité, leur sensibilité. L'EAC peut potentiellement se traduire également par une réflexion élargie sur l'esthétique dans la crèche, les livres, les jeux, l'agencement et la décoration des espaces, etc. Or, ici, faute d'explicitation en amont puis d'échanges en aval, les professionnelles enquêtées ne se perçoivent pas comme destinataires ou

[34] Marie-Hélène Hurtig a été consultée dans le cadre de la rédaction du présent rapport. Puéricultrice, ancienne directrice de crèche et aujourd'hui formatrice, elle est très investie dans le champ de l'EAC et impliquée notamment dans le réseau Art et tout-petit du Rhône. Elle a été auditionnée dans le cadre du rapport visant la mise en place d'une stratégie nationale pour la Santé culturelle (Marinopoulos, 2019).

[35] S'agissant de l'alimentation des liens entre parents et enfants *via* l'éveil artistique et culturel, c'est encore davantage l'objectif avec ce que Sophie Marinopoulos appelle l'éveil culturel et artistique de l'enfant dans le lien avec son parent, l'ECA-LEP (Marinopoulos, 2019).

« bénéficiaires » des projets qu'elles estiment pensés et menés « pour » les enfants. En témoignent les différentes fonctions investies par les professionnelles au cours des séances : « facilitatrice/ régulatrice » (médiation entre les enfants et les artistes, appui aux enfants demandeurs, encouragement à leur participation), « aide logistique » (prévoir le matériel adéquat, nettoyer), « gendarme » (canaliser les enfants). Quand le projet permettait aux professionnelles de prendre un temps pour observer, ce qu'elles n'ont pas toujours le temps de faire, cela pouvait venir se traduire par une forme de décalage ou de déplacement par rapport à l'action susceptible de leur permettre de tirer plus directement bénéfice elles-mêmes de ces séances en regardant activement artistes et enfants.

Il est à noter que dans l'ensemble des établissements concernés par les résidences d'artistes enquêtées, les professionnelles mènent avec les enfants des activités d'arts plastiques (dessins, coloriages, collages, peinture, etc.) ou des activités reposant sur les mêmes médias que les artistes en résidence (lecture, chant). Dans ce contexte, l'accueil d'artistes en résidence est donc susceptible d'avoir des effets sur la façon dont elles conçoivent et construisent ensuite ces activités, et au-delà, peut éventuellement les amener à questionner les normes et représentations qu'elles mobilisent dans le cadre de ces activités (conceptions, finalités, capacités et attentes des enfants). En s'inscrivant dans une approche résolument différente des habitudes des professionnelles, le projet B est venu « bousculer » les professionnelles et a pu les amener à réinterroger leurs façons de faire auprès des enfants lorsqu'elles réalisent des activités de peinture, collage, lecture, et autre. Le regard de l'artiste et son approche iconoclaste se distinguaient dans ce projet d'une approche des activités que certaines professionnelles qualifient elles-mêmes de « plus scolaire », plus orientée vers l'apprentissage. Juliette Barronet et Florence Brunet soulignent néanmoins la nécessité de nuancer la façon dont les professionnelles perçoivent et s'approprient ces « façons de faire » différentes des leurs.

L'appropriation de la démarche artistique est parfois difficile et peut heurter les professionnelles. Ainsi, pour les deux projets, un point d'achoppement majeur réside dans la façon dont les artistes utilisent et « transforment » la production des enfants. Le geste artistique qui viendrait rehausser les dessins des enfants suscite des réactions particulièrement négatives chez plusieurs professionnelles. Cette intervention, perçue comme non respectueuse de la production personnelle des enfants, est à l'opposé de leur manière de travailler et implique un changement de référentiel difficile à intégrer pour les professionnelles : le projet met « au centre » l'œuvre produite, et non pas l'enfant. Cette démarche va à l'encontre d'une dimension structurante de leur intervention : l'attention portée à l'enfant avant tout et à la valorisation de son individualité. Si certaines professionnelles acceptent ce changement de référentiel dans le cadre du projet, d'autres ont davantage de mal à l'intégrer. Dans le même ordre d'idées, plusieurs professionnelles ont pu exprimer des regrets que la production des enfants ne soit pas suffisamment individualisée, que les enfants ne repartent pas systématiquement avec « leur » production. En l'absence de préparation préalable et de médiation entre professionnelles et artistes, les principes guidant l'intervention artistique demeurent ainsi nébuleux et peu appropriables, au risque que la posture de l'artiste soit alors perçue comme surplombante voire condescendante.

Sur ces différents aspects, la mission conduite par Sylviane Giampino en 2016 relevait ainsi : « On observe une tendance à la surcognitivation dans les EAJE et chez certain-e-s assistant-te-s maternel-le-s. Cette tendance se manifeste aussi bien chez certains parents que chez les professionnel-le-s par une demande de « techniques pédagogiques » et d'apprentissages par la répétition suscitée chez les enfants. Ceci a été l'objet de débats dans la mission qui ont abouti à un consensus de réserve. Il a été regretté, par exemple, que certaines crèches ressemblent aux

écoles maternelles, et que les activités « assis à table » se développent et que les parents demandent les dessins des enfants le soir » (Giampino, 2016, p. 7-8 de la synthèse du rapport).
L'étude évaluative menée sur des résidences d'artistes dans le cadre de Premiers Pas donne globalement matière à réfléchir sur ce qui se fait aujourd'hui dans les modes d'accueil formels, EAJE ou assistantes maternelles, en termes d'activités et de médiatisation des relations entre les professionnelles et les enfants ainsi que sur les représentations associées, en lien avec les attentes des parents et d'autres univers sociaux comme l'école. Dans quelle mesure les figures du petit enfant évoluent-elles actuellement dans les dispositifs d'accueil[36], en lien avec l'accumulation des connaissances sur le développement de l'enfant ? Les effets à moyen et long terme de ce type de programme d'éveil artistique et culturel sur les représentations et les pratiques professionnelles restent à documenter.

En attendant, et à partir des constats issus de l'étude menée en Seine-Maritime, plusieurs points de vigilance sont identifiables qui constituent autant de leviers de réussite pour des actions de ce type :

- Prévoir, dans le cadre des projets, des temps de préparation en amont associant les équipes des crèches et les artistes, afin de rendre lisibles les intentions du projet et les objectifs portés par les artistes comme par les financeurs ;
- Préparer la mise en œuvre concrète des projets dans le respect des contraintes de fonctionnement des EAJE (choix des lieux, des horaires, de la durée) ;
- S'accorder sur le rôle des professionnelles et aménager leur participation aux projets, de façon à susciter au maximum les interactions entre l'équipe et les artistes ;
- A l'issue des projets, prévoir des temps en équipe permettant de débriefer et capitaliser sur les changements de posture, de représentations et de pratiques occasionnées.

En définitive, l'étude de *Fors* vient largement confirmer le diagnostic posé par les acteurs du champ en termes d'incompréhensions réciproques des mondes et de manque d'étayage en amont et en aval. Les résultats confortent la nécessité d'agir pour y remédier de façon à pouvoir tirer pleinement bénéfice d'actions d'éveil artistique et culturel de type résidences d'artistes, et ce grâce à l'implication des professionnelles de la petite enfance.

[36] L'Observatoire national de la petite enfance (Onape), piloté par la Cnaf, coordonne actuellement deux recherches dans le cadre d'un appel à projet portant précisément sur « les figures du tout-petit dans les dispositifs d'accueil » : une recherche sur « L'enfant « capable » : quelles mises à l'épreuve dans les modes d'accueil ponctuels ? » (sous la direction de Pascale Garnier et Anne-Lise Ulmann) et une recherche sur les professionnelles des crèches et les émotions des enfants, sous la direction de Ghislain Leroy (*cf*. La lettre de l'Onape n° 7, décembre 2022, p. 19). Les résultats de ces travaux sont attendus à horizon 2024-2025.

III. Quelques pistes pour une politique publique en chantier(s)

De l'analyse transversale des principaux résultats des évaluations réalisées dans le cadre de Premiers Pas, nous tirons quatre grands enseignements transversaux :

- la nécessité de nourrir la relation entre les adultes et les jeunes enfants, ces derniers étant à considérer comme des personnes à part entière, actrices de leur développement, et à traiter comme telles (A) ;
- l'utilité d'appuyer professionnelles et les parents – par l'intermédiaire d'activités médiatrices ou support et d'espaces de réflexivité sur les pratiques professionnelles (B), la mise en place d'un accompagnement *sensible* des parents et des enfants (C) et l'étayage de véritables professionnelles et professionnels de la petite enfance (D) ;
- le besoin d'ouvrir les modes d'accueil au regard et à la présence des mères et des pères (E) ;
- l'opportunité, enfin, de repenser globalement la gouvernance de la petite enfance.

1. Des actions pour et avec l'enfant, personne à part entière

a. Une relation des adultes aux enfants imprégnée de rapports d'autorité et de domination

Il ressort en transversal des évaluations Premiers Pas que la promotion du développement de l'enfant passe par le partage d'une représentation de l'enfant comme personne et, au-delà, implique de mettre les pratiques professionnelles et parentales en cohérence avec cette conception. De fait, les actions documentées dans le cadre de Premiers Pas engagent toutes, à des degrés divers, une conception particulière de l'enfant que l'on peut désigner comme un « enfant-personne » ou « enfant-sujet ». Qui est donc cet enfant-sujet ? Et quelles sont

concrètement les manifestations de cette représentation de l'enfant dans les actions et dispositifs étudiés dans le cadre de Premiers Pas ?

Considérer l'enfant comme une personne peut sembler aller de soi mais les implications pratiques de cette perspective pour les adultes dans leurs relations avec les enfants sont nombreuses, multimensionnelles, exigeantes, et représentent un horizon inachevé qui tranche avec le paradigme toujours dominant de l'autorité.

Le mot enfant vient du latin *infans* qui signifie « qui ne parle pas » : la définition des non-adultes, qu'ils soient ou non doués de parole articulée, renvoie ainsi à l'idée d'un être qui n'a pas de parole (ou pas de parole à laquelle on accorde de la valeur). Et de fait, jusqu'au 19ème siècle, les enfants étaient globalement pensés comme des êtres meubles et plastiques qui ne garderaient que peu de souvenirs ou de traces, une fois parvenus à l'âge adulte, d'évènements vécus dans l'enfance, y compris de souffrances voire de maltraitance. Et le rapport des adultes aux enfants s'est historiquement construit comme un rapport d'autorité, en lien avec un phénomène biologique particulier que l'anthropologue Françoise Héritier a appelé la néoténie[37] soit « *le fait que nous sommes, de toutes les espèces animales, celle dont les petits mettent le plus longtemps à être indépendants* » (Héritier, Molinier, 2014). Autrement dit, « *il s'agit de la persistance tardive de caractères fœtaux ou juvéniles à un âge où ils auraient dû disparaître. Contrairement à d'autres mammifères, l'enfant humain possède à la naissance une forme de prématurité qui garde certaines caractéristiques fœtales et le place en situation de totale dépendance vis-à-vis des adultes durant une période particulièrement longue* » (Jean, 2020, p. 319). De fait, « *cette néoténie a comme conséquence quelque chose d'extrêmement important qui est totalement passé inaperçu dans les littératures scientifiques : il n'y a pas un individu au monde (…) qui n'ait fait l'expérience sur le long cours de l'autorité, de la tutelle et de la domination des aînés. L'enfant ne dépend pas seulement affectivement des adultes, il est aussi sous leur autorité, soumis à eux.* » (Héritier, Molinier, 2014, p. 173). Françoise Héritier articule cela avec la notion de « valence différentielle[38] des générations », qui veut que « *ceux qui sont nés avant vous vous sont supérieurs. Les aînés sont aux cadets comme les parents sont aux enfants : des personnes supérieures parce qu'elles sont nées avant* » (Héritier, Molinier, 2014, p. 173). Ainsi, la néoténie de l'espèce humaine « *nous a accoutumés à vivre notre première enfance, la période décisive de la construction du soi, avec l'idée de la supériorité de ceux qui sont nés avant nous* », tant et si bien que Françoise Héritier considère la néoténie comme « *le berceau de la hiérarchie* » (Héritier, Molinier, 2014, p. 175-176).

Au nom de cette totale dépendance dont dépend la survie même de l'enfant, le parent ou l'adulte grâce auquel il est maintenu en vie va avoir autorité sur lui et pouvoir le forcer à faire ceci ou l'empêcher de faire cela car il est considéré comme un « petit », essentiellement à protéger. Dans cette perspective, les enfants ne sont pas fondamentalement considérés comme des individus au même titre que les adultes, ayant une psyché et le droit au même respect de leur être et de leur corps que les adultes. Ainsi par exemple, il est communément admis qu'un adulte crie sur un enfant, ceci est globalement considéré comme normal car l'enfant est toujours pris aujourd'hui dans ce rapport d'autorité, comme si prendre soin d'un enfant et l'éduquer ne passait que, ou d'abord et avant tout, par le fait d'exercer un pouvoir sur lui.

---

[37] Le dictionnaire Larousse définit la néoténie comme la « caractéristique des groupes d'êtres vivants présentant à l'état adulte des caractères qui, dans les groupes voisins, sont purement infantiles, larvaires ou même fœtaux. (Une série de caractéristiques du genre humain ont été interprétées en termes de néoténie.) »

[38] F. Héritier n'est pas tant connue pour cette notion de « valeur différentielle des générations » que pour celle de « valence différentielle des sexes », système de pensée qui a universellement construit des catégories sexuées, le masculin et le féminin, et les a hiérarchisées en posant la supériorité du masculin sur le féminin et, partant, des hommes sur les femmes.

Le sociologue François de Singly montre que, si l'enfant a historiquement toujours été considéré d'une part comme « petit », mineur, et d'autre part comme membre de sa famille, fils ou fille de, sont apparues progressivement, à partir de la fin du 19ème siècle, deux autres caractéristiques qui ont bouleversé le schéma d'une éducation fondée sur l'autorité, l'obéissance, la hiérarchie : l'enfant est une personne, qui a des droits ; et c'est une personne singulière, qui a des caractéristiques particulières. Ainsi, s'agissant des enfants les plus jeunes, François de Singly pose que la « *croyance en l'existence d'un message émis par l'enfant est une invention historique. Le très jeune enfant mérite attention doublement. Il est une personne, et il doit être respecté dans la construction, précoce, de sa singularité* » (de Singly, 2009, p. 55). « *Et même lorsqu'il ne sait pas s'exprimer, quand il est tout petit, au début de sa vie, ses parents doivent essayer de le comprendre quand même : ses pleurs, ses colères peuvent être significatifs. Ils ne sont plus* a priori *des caprices auxquels il est inutile de prêter attention. Ils peuvent dire quelque chose et les parents ont à devenir traducteurs (…)* » (*ibid.*, p. 54). Selon lui, respecter un enfant comme une personne à part entière, implique pour les parents de lui reconnaître « un certain » pouvoir sur lui-même et sur sa vie, la spécificité de l'enfance tenant précisément à ce « un certain » (de Singly, 2009, p. 136). En effet, l'enfant est à la fois un mineur dont les parents sont responsables et qui ont sur lui un certain pouvoir, et c'est aussi une personne, qui a des droits comparables à toute autre personne et des droits spécifiques, deux types de droits consacrés par la Convention internationale des droits de l'enfant de 1989 ainsi que par la loi sur l'autorité parentale de 2002. L'une et l'autre incarnent, pour François de Singly, cette « *oscillation entre l'enfant petit et l'enfant personne* », l'enfant fragile à protéger et l'enfant digne de respect à libérer (à libérer progressivement de cette dépendance qui toujours subsiste et à accompagner vers l'autonomie, d'abord partielle puis pleine et entière), cette « *tension entre l'obéissance à une autorité extérieure et l'obéissance à une régulation décidée par soi et qui se nomme l'autonomie* » (de Singly, 2009, p. 139). D'une certaine manière, François de Singly oppose au système de pensée de « valence différentielle des générations » mis au jour par Françoise Héritier ce qu'il appelle un modèle de « continuité des âges » selon lequel « *l'enfant n'a pas à attendre la majorité pour avoir un certain pouvoir sur sa vie. Il contribue à définir les contours de son monde, ce qui est le propre de l'autonomie* » (*ibid.*, p. 138).

Dans le même ordre d'idées, le médecin et pédagogue polonais Janusz Korczak (1878-1942) dénonçait, lui, « *la hiérarchie des âges* » qui « *n'existe pas plus que les degrés de souffrance, de joie, d'espérance et de désillusion. Peut-on faire semblant de vivre ? L'enfance, telle que nous la considérons, représente, en réalité, de longues et importantes années d'une existence, celle de l'être humain* » (Korczak, 2009, p. 41). Fort de ses observations minutieuses et de l'expérience acquise auprès des enfants dans les orphelinats qu'il a créés, il s'insurge contre la tendance des adultes à considérer qu'il existe « *deux vies : l'une sérieuse et respectable ; l'autre mineure, tolérée avec indulgence. Nous disons : « C'est un futur adulte, un futur travailleur, un futur citoyen. Il ne le sera vraiment qu'après, les choses sérieuses ne commenceront que plus tard »* » (Korczak, 2009, p.35), comme si l'enfant n'était que le projet en devenir de quelqu'un qu'il n'est pas encore, une matière malléable que l'adulte socialisateur peut façonner à loisir, et non pas un être déjà là, présent aujourd'hui et donc une personne à part entière, un « enfant-personne » donc ou encore un « enfant-sujet ». Ainsi, la psychologue clinicienne Danielle Rapoport énonce : « *le terme sujet, utilisé surtout par les philosophes et les psychanalystes, dit bien que tout enfant a besoin d'être respecté dans ses besoins et ses désirs spécifiques, à plusieurs niveaux : en tant qu'individu et en tant qu'être humain construisant sa propre personnalité dans une histoire unique et en devenir, mais aussi en tant que partenaire actif de son développement* » (Rapoport *in* de Singly (dir.), 2004, p. 96). La psychanalyste Geneviève Delaisi de Parseval évoque à ce propos une « *éthique de l'enfant-sujet* », soulignant son avènement très progressif sous l'influence précisément de la psychanalyse (Delaisi de Parseval *in* de Singly (dir.), 2004, p. 78).

b. Une évolution trop lente, préjudiciable au développement et au bien-être des enfants

Certes il y a eu une évolution dans les mentalités et dans la société depuis les années 1950 et l'autorité sans bornes du *pater familias*, sous l'influence de toutes sortes de pédagogies, qui justement remettent en question le rapport d'autorité entre l'adulte et l'enfant et qui amènent à considérer que l'enfant est un individu qui a une psyché et qui a le droit aussi au même respect de son être et de son corps que les adultes. Néanmoins, persistent toujours des rapports de domination adultes-enfants très fortement ancrés, des représentations et réflexes préjudiciables au bien-être de l'enfant et des comportements qui ne sont pas en adéquation avec la reconnaissance de l'enfant comme personne. Il existe encore aujourd'hui des professionnelles de la petite enfance pour envisager des pleurs comme un caprice ou considérer que le jeune enfant cherche à « manipuler » l'adulte. Ainsi, Claire Boutillier, psychologue de l'enfant et de l'adolescent, rapporte : « *J'ai déjà entendu des professionnels de la petite enfance dire qu'un nourrisson (moins de 6 mois) qui pleure parce qu'il est seul dans son lit en « rajoute » pour que l'adulte le prenne. J'ai déjà entendu un professionnel répondre à un parent dont l'enfant de 5 mois pleure lorsqu'on le couche : « Pourquoi voulez-vous que ces pleurs expriment de la tristesse ? C'est simplement de la frustration et de la colère ; il veut que vous y alliez, mais vous devez lui faire comprendre que vous ne céderez pas, et il finira par s'endormir, au bout de quelques nuits ». Dans ces conseils, est sous-entendue l'idée que l'enfant manipule son parent en pleurant, mais est-ce vraiment possible si jeune ? A partir de quel âge l'enfant a-t-il les compétences affectives et cognitives pour « manipuler » ou du moins pour exagérer un état afin d'obtenir quelque chose de l'adulte ?* » (Boutillier, 2012, p. 10-11). Les avancées en psychologie du développement et les neurosciences tendent à montrer que ces interprétations adultomorphistes ne correspondent pas à ce qui se joue dans la réalité d'un jeune enfant, que la façon dont son cerveau et son psychisme fonctionnent invalident ce type de lecture de l'expressivité enfantine.

Certains spécialistes de l'enfance n'avaient pas attendu le développement des connaissances scientifiques et les neurosciences pour déconstruire ces représentations, à l'instar de Janusz Korczak évoqué plus haut : « *Les enfants braillent, geignent, pleurnichent, couinent… Voilà un bouquet d'expressions que le dictionnaire des adultes a sélectionné à l'adresse des plus petits. En réalité, leurs larmes d'entêtement et de caprice sont les larmes de l'impuissance et de la révolte. Une tentative désespérée de protester, un appel à l'aide, une plainte pour délaissement, un signe de mal-être, et toujours la marque d'une souffrance* » (Korczac, 2009, p. 38-39). Pour autant, ces neurosciences « *viennent en confirmer la pertinence en les éclairant sous un jour nouveau* » (Martin-Blachais et Séverac, 2017, p. 50). Et, pour essentielles qu'elles soient dans la compréhension de l'enfant, ces dernières ne permettent pas de faire l'impasse sur l'énonciation d'une anthropologie de l'enfant pour définir ce que pourraient être ses « besoins fondamentaux ». Dans leur rapport sur la protection de l'enfance, elles ont brossé à grands traits l'évolution relativement récente de l'anthropologie de l'enfant (et corrélativement du parent), en appui de leur modélisation d'un « *socle de nature à ce que les enfants grandissent « suffisamment bien »* », et permettant d'assurer ce qu'elles appellent « *une sorte de minimum vital d'humanisation* » (*ibid.*, p. 45), au service précisément du développement de l'enfant et de son bien-être. Les besoins identifiés sont les suivants : un méta besoin de sécurité comprenant les besoins physiologiques et de santé, le besoin de protection et le besoin de sécurité affective et relationnelle ; le besoin d'expériences (corporelles et physiques, ludiques et créatives, expressives et langagières, cognitives et réflexives) et d'exploration du monde ; le besoin d'un cadre de règles et de limites ; le besoin d'identité ; le besoin d'estime et de valorisation de soi.

Si l'on peut faire l'hypothèse que les connaissances sur le développement de l'enfant, s'approfondissant et s'accumulant, se diffusent davantage dans la société, auprès des familles et

des professionnelles de l'accueil et de l'éducation des jeunes enfants, Sylviane Giampino indiquait elle, dans son rapport de 2016 : « *depuis une quinzaine d'années, on constate sur le terrain une perte de transmission des connaissances relatives aux fondamentaux du développement du jeune enfant* » (Giampino, 2016, synthèse p. 11). En tout état de cause, si elles se diffusent, c'est assurément trop lentement, tant les représentations et pratiques des adultes sont imprégnées de réflexes autoritaires et coercitifs. Et il ne suffit pas de savoir pour agir en conséquence. D'où la nécessité d'avoir des outils pour passer concrètement des principes aux pratiques et aller contre des façons de penser et de faire transmises de génération en génération, et en particulier des façons de faire « à l'ancienne » qui se perpétuent. Relevons à ce stade que selon les savoirs, les disciplines, les institutions, il n'y a pas de consensus sur le statut de l'enfant et le dosage entre protection et libération le plus à même de garantir l'intérêt de l'enfant (de Singly, 2004), pas plus d'ailleurs qu'il n'y a de consensus sur ses « besoins » ou sur les modalités optimales de prise en charge du jeune enfant et d'éducation des enfants.

c. Le souci de faire exister un « enfant-sujet » : des traductions multiples sur le terrain

Ensemble, les évaluations menées dans le cadre de Premiers Pas donnent matière à réfléchir à ce qu'est un accueil « de qualité », un accueil axé sur le développement et le bien-être du jeune enfant, ce dernier étant entendu donc comme une personne Cette perspective est incontournable car, finalement, penser le bien-être et le développement suppose de penser l'enfant comme sujet de son développement et non pas comme un être de besoins passifs. Le renouvellement de la politique de la petite enfance préconisée à l'issue du séminaire Premiers Pas s'arrime explicitement à une conception de l'enfant comme acteur de son développement.

Cet aspect est décelable, à des degrés divers, pour l'ensemble des actions sélectionnées, qui toutes engagent cette conception particulière de l'enfant et de l'enfance. Et toutes aboutissent finalement, plus ou moins, à favoriser l'expression et la mise en forme du point de vue et de la participation du tout jeune enfant à sa prise en charge, que ce soit en famille ou dans un accueil extérieur.

On trouve cette sensibilité au fait de faire exister le point de vue de l'enfant plus particulièrement dans trois des démarches évaluées : les actions de formation à destination des assistantes maternelles dans le Nord et l'Ardèche et le fonctionnement du multi-accueil des Deux-Sèvres. Dans les démarches de formation du Nord, même si les thèmes de formations proposées aux assistantes maternelles ne sont pas tous en rapport direct avec la prise en compte du point de vue de l'enfant, on peut repérer – notamment dans les motivations des professionnelles à suivre les formations – une volonté de se former à la prise en compte de cette subjectivité enfantine. Cette dimension est plus explicitement présente dans la démarche de formation en Ardèche puisqu'elle porte précisément sur la prise en compte des émotions de l'enfant.

Dans le cas du multi-accueil des Deux-Sèvres, le rapport d'évaluation mentionne clairement cette dimension, la mise en œuvre de « la motricité libre » en atteste et l'évolution de cet établissement est analysée comme le passage d'un univers adulto-centré à un univers centré sur l'enfant et son accueil.

Dans une moindre mesure, cette considération pour un « enfant-personne » ou un « enfant-sujet » est décelable aussi dans les autres actions étudiées. Ainsi, les actions d'éveil artistique et culturel en Seine-Maritime engagent des enfants envisagés comme riches d'une subjectivité, d'une sensibilité, de goûts, de préférences. Elles peuvent conduire à un changement de regard des professionnelles sur les enfants en général, leurs capacités, leur créativité, et sur tel ou tel enfant en

particulier (l'un sera plus actif qu'à l'accoutumée par exemple, l'autre, plus attentif). On peut considérer que ce qui a heurté certaines professionnelles dans l'un des deux projets étudiés est révélateur de cette conception de l'enfant-sujet et des manières de faire qu'elles lui associent : la transformation des dessins des enfants par les artistes ne cadre pas avec leur souci de respecter la production de chaque enfant, et le mélange final de leurs dessins dans une œuvre collective se distingue de leur attachement à garantir l'individualité de chacun.

Dans les ateliers éveil et langage en Seine-Saint-Denis, les éducatrices de jeunes enfants qui conçoivent et animent les séances ne proposent jamais une activité unique mais prévoient toujours une mise à disposition de supports alternatifs d'activités que les enfants peuvent librement utiliser : des supports sensoriels (plumes, ballons), des supports de motricité (parcours), un coin avec des livres, un espace lego. C'est donc considérer que l'enfant est un acteur qui initie des actions, qui est porteur d'une volonté et sujet de liberté, qui peut faire des choix. Ainsi, les parents (les mères en l'occurrence) peuvent être amenés à voir leur enfant autrement, les EJE étant soucieuses de montrer en situation qu'il n'y a pas à attendre forcément que l'enfant reste attentif, immobile, silencieux. Plus fondamentalement, à partir des activités partagées entre les mères et leurs enfants, cela entretient et parfois même initie pour la première fois des interactions en dehors de la satisfaction de besoins primaires (manger, dormir, laver), autant d'occasions de communication cohérentes avec cette perspective d'enfant-personne. Il en est de même pour la MPE du Pas-de-Calais *via* les interactions encouragées au sein de l'espace parent-enfant et lors d'ateliers parents-enfants ainsi que l'association des parents aux activités de leurs enfants accueillis au sein du multi-accueil pour jouer ensemble, participer aux temps comptines, pouvoir observer son enfant interagir avec les autres et réagir en contexte, ce qui peut conduire le parent à percevoir son enfant comme porteur d'intérêts et de capacités potentiellement insoupçonnées. Par ailleurs, le rapport d'évaluation sur la MPE évoque très rapidement l'importance pour la structure de partager avec les différents partenaires sur le territoire un certain nombre de principes éthiques autour des droits de l'enfant et les avancées de la pédopsychiatrie concernant l'impact des interactions précoces sur le psychisme de l'enfant, qui viennent étayer le bienfondé de cette structure hybride.

S'agissant enfin des établissements visant l'accueil des enfants en situation de handicap et/ou dits « à besoins spécifiques » étudiés en Guadeloupe et en Charente-Maritime, on est là aussi sur des démarches qui, en filigrane, témoignent d'une sensibilité à l'enfant comme personne à part entière et comme être singulier. Ceci d'autant plus que ces deux établissements mobilisent une lecture intuitive des besoins dont on peut penser qu'elle implique une très grande attention à la diversité des manifestations des besoins particuliers de l'ensemble des jeunes enfants accueillis. La diversité du public accueilli au sein d'univers pensés sous le prisme de l'inclusion est probablement propice également à une appréhension de l'ensemble des enfants comme à la fois tous égaux et tous différents, à accompagner selon leurs potentialités et leur rythme propre, en s'adaptant à chaque enfant au sein d'un cadre commun et en aménageant des temps et des activités spécifiques soit leur soient adaptées.

Très concrètement, on peut avancer que l'explicitation et la mise en commun d'une conception de l'enfant-personne sont utiles pour tous les types d'actions et dispositifs visant le développement et le bien-être du jeune enfant. S'accorder sur le sens des actions entreprises pour et avec l'enfant ainsi que pour et avec ses parents apparaît primordial dans la perspective de contribuer à l' « accordage » des adultes, professionnelles et parents, entre eux et avec les enfants au service du développement et du bien-être ce ces derniers (et, *in fine*, au bénéfice de toutes et tous). Autrement dit, il s'agit de penser pour agir, pour construire l'action de manière réfléchie. Cette mise en partage de la représentation de l'enfant dont on vise le plein épanouissement peut se faire

selon différentes modalités, écrites et orales, au sein des établissements, des structures, des équipes et/ou entre partenaires : formalisées par un projet d'établissement, projet de dispositif ou encore un livret d'accueil pour les assistantes maternelles, à l'issue par exemple de groupes de travail participatifs pour en déterminer collectivement les objectifs et les moyens (au sein d'un établissement ou d'un RPE par exemple) ; idem lors de processus d'élaboration de documents partenariaux et programmatiques contractuels de type schéma (de type schéma départemental de service aux familles par exemple) ou convention (type convention territoriale globale) ; mises en réflexion lors de formations intra ou interstructures, de réunions d'équipes, de réunion de supervision ou d'espaces-temps dédiés à la réflexivité professionnelle, de façon ponctuelle ou plus régulière.

d. Des professionnelles aux avant-postes du changement des mentalités et des pratiques ?

Nous l'avons vu, à travers les formations à destination des professionnels de l'accueil, à travers la démarche des Deux –Sèvres, mais également à travers les ateliers éveil et langage, c'est une même attention des professionnelles de l'accueil à l'enfant-sujet qui se manifeste, soit à un enfant conçu comme ayant un point de vue consistant, une volonté positive de découverte du monde et une sensibilité, des émotions qui doivent être prises en compte pour construire avec lui un quotidien aimable et vivable. Une hypothèse possible serait de considérer que les professionnelles de l'accueil sont, davantage que les parents, en position de développer spécifiquement les pratiques en rapport avec cette conception de l'enfant-sujet Ces derniers seraient quant à eux pris dans les tensions de la parentalité contemporaine (avoir un enfant épanoui et avoir un enfant performant à l'école) la pression de leur quotidien – avec un sentiment permanent de manque de temps et de disponibilité psychique pour l'enfant et, enfin, les différents positionnements sociaux à l'égard de l'éducation et de la parentalité. Très grossièrement posé, on pourrait considérer que l'on aurait des parents des catégories supérieurs pris dans la parentalité intensive à la recherche du développement-épanouissement optimum et des parents des catégories populaires, attachés à des formes d'autorité statutaires, plus fermés et moins propices à la reconnaissance du point de vue enfantin. Face à ces pressions, tensions et positions, les professionnelles de l'accueil de la petite enfance font, d'une certaine façon, vivre une certaine utopie en tentant de vivre un quotidien faisant se manifester le point de vue des enfants, c'est-à-dire la façon dont ces derniers veulent s'emparer du monde les entourant et y prendre une part active.

2. Nourrir la relation entre les adultes, parents et professionnelles, et les enfants

Pour œuvrer au développement et au bien-être de cet enfant-personne, il s'agit fondamentalement de nourrir la relation avec les adultes qui en prennent soin, aussi bien les professionnelles que les parents. Les évaluations menées dans le cadre de Premiers Pas illustrent très concrètement la diversité des supports susceptibles d'alimenter cette relation adultes-enfants, le foisonnement des possibilités et la palette de combinaisons possibles. Elles donnent bien à se figurer une partie du travail, professionnel et parental, de soin et de lien des adultes aux enfants. Et elle amène à considérer que cette relation n'est pas spontanément donnée et acquise mais à créer et à entretenir, d'où l'utilité d'outiller et d'étayer les professionnelles et les parents, notamment au moyen de supports matériels et d'activités concrètes. En requérant la disponibilité de l'adulte, si ce n'est mentale mais au moins physique, ces activités peuvent soutenir son engagement et son implication dans une attention à l'enfant et une attention conjointe avec lui, source de complicité, de plaisir, d'envie d'être et de faire ensemble.

a. De la nécessité de faire médiation dans une relation qui se construit

La nécessité de nourrir la relation tient d'abord naturellement à l'appétence relationnelle vitale du bébé et du jeune enfant et donc à l'impérieuse nécessité de relationner avec lui. Cette idée peut sembler évidente aujourd'hui mais, relativement récente, elle est le fruit d'une évolution historique dont on peut lire les jalons principaux sous la plume de Gérard Neyrand par exemple (Neyrand, 2000). Ce dernier rappelle la conception dominante de l'enfant dans l'entre-deux-guerres d'un bébé comme un être très primitif, limite végétatif, obéissant à des réflexes et dominé par le désir d'assouvir sa faim. La reconnaissance de son affectivité est notamment liée aux observations de pédiatres et à la théorisation de carence affective. La notion d'« hospitalisme » désigne ainsi l'état d'altération psychique et physique de très jeunes enfants placés en institution hospitalière dont il a pu être constaté qu'ils dépérissent malgré les soins physiologiques prodigués et ceci précisément parce que leur prise en charge n'est pas assortie de l'engagement relationnel d'un adulte auprès de chacun d'entre eux, figure d'attachement indispensable à leur survie et à leur développement. La notion d' « hospitalisme à domicile » traduit, elle, cette même altération chez un enfant qui n'est pas placé en institution mais qui, à son domicile, se trouve pareillement carencé car privé de relations affectives, chaleureuses, stables et sécures avec les adultes qui l'environnent. Sans aller jusque-là, Danielle Rapoport indique que dans les années 1960, des retards de développement et des troubles graves du comportement étaient observables chez les enfants confiés en crèche (Rapoport, 2007, p. 76). Retraçant, après Mai 1968 et « le printemps des crèches », la lente évolution du « dépôt » à « l'accueil » et vers l'émergence de crèches différentes, véritables lieux de vie dans lesquels les parents auraient toute leur place, Danielle Rapoport donne à voir l'incongruité alors de l'idée devenue banale d'« éveil du tout-petit ».

On peine à se figurer aujourd'hui que l'introduction dans les crèches de jeux et de matériel pédagogique ait pu faire débat et être contestée, non seulement par les gestionnaires pour de triviales questions budgétaires mais également par des pédopsychiatres et psychanalystes qui redoutaient les effets de cette réorganisation matérielle et pédagogique sur les personnels et sur leur réflexivité en matière d'investissement émotionnel. On retrouve ici la problématique, toujours prégnante, de la place des affects et des émotions dans les métiers du soin et du lien aux autres, notamment pour les professionnelles de la petite enfance. Il s'agissait finalement déjà, à l'époque, et c'était révolutionnaire, de médier la relation entre les professionnelles et les enfants, de créer des occasions de découvertes et de plaisir partagé. Aujourd'hui, il est communément admis qu'il est crucial de prêter attention aux initiatives et aux émotions des enfants et d'enrichir leur environnement par des activités « *immatérielles et intrinsèquement sociales* » comme « *jouer, chanter, raconter des histoires, faire la lecture, favoriser des rencontres d'éveil artistique et culturel et avec la nature* » (Cyrulnik (dir.), 2020, p.30).

b. Une multiplicité de supports et d'outils à destination des enfants, mis en œuvre de façon réfléchie par les professionnelles

Dans ce contexte, les actions et dispositifs documentés dans le cadre des Premiers Pas donnent un aperçu de la diversité des supports à la relation entre professionnelles et enfants.

Ainsi en est-il la crèche des Deux-Sèvres avec la « motricité libre », avec concrètement le souci de limiter les configurations qui entravent leur mobilité tel le transat par exemple ou les chaussettes, d'où la préférence dans cette crèche pour la marche pieds nus. Dans le multi-accueil des Deux-Sèvres, cela se traduit notamment par la confection d'une kyrielle de supports de découverte sensorielle avec toutes sortes de matières, de formes et de couleurs dans le but de capter l'attention des enfants, d'éveiller leur intérêt et de développer leurs capacités motrices et

cognitives. On relèvera que ce ne sont pas les professionnelles enquêtées qui ont mis cela en relief mais les parents, comme s'il s'agissait pour elles d'une activité tout à fait banale dans le quotidien de leur métier. Cela traduit plus probablement la difficulté classique à mettre en mots leur activité, les tâches quotidiennes, les arbitrages opérés, le sens de tout ce qu'elles font au quotidien et qui matérialise ce travail de care évoqué par ailleurs. Cette crèche pratique aussi la langue des signes, instrument de communication et de compréhension mutuelle pour fluidifier la relation entre les professionnelles et les enfants. Cette même langue des signes est également plébiscitée par les assistantes maternelles auxquelles elle a été enseignée dans le cadre de formations étudiées pour Premiers Pas, précisément pour la compréhension mutuelle qu'elle facilite.

Autre exemple : le mutli-accueil de la MPE d'Etaples a ritualisé un temps comptines en début d'après-midi. On retrouve parfois ces comptines au début des séances d'éveil artistique et culturel dans l'un des deux projets étudiés en Seine-Maritime, en alternance avec du mime, de la peinture et après un rituel systématique d'échauffement et de « jeu du papillon ». Les deux projets de résidences d'artistes étudiés dans le cadre de Premiers Pas utilisaient également comme supports la lecture d'albums de littérature jeunesse, parfois mis en scène, la projection de dessins au plafond accompagnée par un musicien, la réalisation d'origamis, collages, manipulation de papiers assemblés, dessins, etc. Comme évoqué dans la partie de ce rapport sur les résultats de l'évaluation en Seine-Maritime, la venue d'un artiste en résidence a été largement appréciée des professionnelles en tant que parenthèse bienvenue faite de moments partagés avec les enfants et avec une personne extérieure à la crèche, rompant ainsi la routine voire l'ennui qui peut parfois gagner le quotidien des professionnelles de l'accueil. De façon plus durable, la relation a pu s'en trouver oxygénée grâce à l'évolution des professionnelles dans leur façon d'envisager les enfants, leurs capacités, leur créativité, leur sensibilité.

Il ressort également de l'évaluation portant sur l'accueil d'enfants à besoins spécifiques dans un multi-accueil de Charente-Maritime un souci de proposer des activités qui soient à la fois variées et qui conviennent aux enfants accueillis, en tenant compte précisément des spécificités des enfants présents sur tel ou tel créneau horaire. Ce qui s'avère très exigeant en termes d'organisation, de composition des groupes, d'anticipation, de réactivité, très exigeant également dans la façon de penser, de préparer et d'animer les séquences d'activités. Ainsi, l'accueil des enfants à besoins spécifiques est privilégié sur les temps où la psychomotricienne est présente et les activités programmées avec elles le sont sur 15 jours, choisies et préparées de concert. Lorsqu'un enfant à besoins spécifiques doit être accueilli en l'absence de la psychomotricienne, l'activité proposée au groupe tient compte des possibilités et des goûts de cet enfant (jeux en extérieur, pâte à modeler ou autre selon ce que cet enfant apprécie). Des temps dans la semaine sont prévus pour n'accueillir en principe aucun enfant à besoins spécifiques de façon précisément à permettre aux professionnelles de proposer des activités différentes, variées, parfois plus fines ou sur des temps plus longs.

Lorsque la psychomotricienne est présente, elles fonctionnent en binôme avec la professionnelle de l'accueil et adaptent l'une et l'autre les activités et les interactions avec les enfants et avec le groupe selon ce qui se produit au cours de l'activité, selon la façon dont les enfants réagissent, selon les possibilités offertes ou non par le comportement plus ou moins « accaparant » ou « calme » de certains enfants. Les activités avec la psychomotricienne ne sont pas tant pensées dans une perspective thérapeutique pour tel ou tel enfant à besoin spécifique que dans une logique de renfort et de soutien global à l'équipe et au groupe, au-delà des seuls cas potentiellement « difficiles » à gérer. Elle peut venir effectivement proposer une activité en individuel à tel ou tel enfant selon ses besoins, en situation, mais peut tout aussi bien rester en interaction avec l'ensemble

du groupe qui intègre ainsi tous les enfants montrant un intérêt pour l'activité, au moins sur une partie du temps,– quitte à prévoir des adaptations marginales (une feuille plus grande, par exemple) ou moins anecdotiques (impliquer l'enfant dans l'activité une fois passée la phase préparatoire de mise en place par exemple). Si l'enfant à besoins spécifiques ne montre plus d'intérêt pour l'activité, il se verra alors proposer autre chose (un parcours moteur par exemple), avec les autres enfants qui, besoins spécifiques ou pas, s'en seront eux aussi lassé ou détourné.

Les activités proposées, diverses et variées, parfois très élaborées, minutieusement préparées, le matériel souvent mis à disposition en parallèle pour laisser un choix à l'enfant, tout cela vise finalement à nourrir son insatiable curiosité et son intense motivation relationnelle. Ces activités ne sont pas conçues comme des occupations mais bien plutôt comme des occasions d'échanges entre les professionnelles et les enfants, des moments de proximité affective et physique, d'interactions ludiques, enjouées, pétillantes, paisibles, douces et harmonieuses, fructueuses et belles. Et plus prosaïquement, ces moments contribuent à entretenir la motivation et l'implication des professionnelles, ô combien déterminantes pour la qualité de leurs interactions avec les enfants et donc leur propension à soutenir le développement et l'épanouissement des enfants.
Dans son « Mémento de psychologie du développement à l'usage des professionnels de l'accueil des bébés », Claire Boutillier insiste sur le primat de la relation – et une relation affective de qualité – et semble craindre que les lieux d'accueil soient conçus d'abord comme des lieux d'éveil dans lesquels l'activité serait centrale. Or, si « *le jeune enfant a une envie grandissante d'exploration et de découverte* » et si « *les différentes activités partagées avec l'adulte, si possible en petits groupes, sont un moyen de satisfaire ses besoins de sécurité affective et de stimulation* », il n'en demeure pas moins pour elle que « *la mise en place d'activités, de jeux, demeure le support de la relation, le facteur de développement de complicités et de plaisirs partagés* » et « *ne doit pas devenir l'objectif premier du mode d'accueil* » (Boutillier, 2012, p.112). Pour Claire Boutillier, cet objectif « *doit être d'instaurer une relation d'attachement sécurisée à l'enfant, et ce pour chaque enfant* » (Boutillier, 2012, p.87).

C'est bien en tant que support relationnel là aussi que ces activités sont valorisées par les spécialistes de la petite enfance, tels que Marie-Hélène Hurtig consultée sur l'EAC ou le HCFEA par exemple. Partant ainsi du principe que « *les jeunes enfants naissent avec des capacités d'émerveillement, de relation et de communication.* », le HCFEA relève que « *spontanément les professionnels de la petite enfance accompagnent de paroles le quotidien des enfants, mais de façon inégalement adressée à l'enfant et accompagnée de regards et de gestes concordants. (…) La musique, les chants, les jeux rythmés, les multiples expressions artistiques avec une adresse personnelle à l'enfant soutiennent son désir d'entrer en relation* » (HCFEA, 2019, p. 115). Autrement dit encore, « *l'enfant baigne dans le langage verbal dans les modes d'accueil mais ce qui manque c'est, parfois, une adresse plus individualisée à un enfant en particulier, la disponibilité d'entrer dans une conversation ou un jeu de langage sans être dérangé. C'est en cela que des temps en tout petits groupes, y compris en EAJE, favorisent l'expression langagière. Pour que l'enfant apprivoise le langage, cela passe moins par l'acquisition du vocabulaire que par la musique, les chants, le jeu et le fait de parler AVEC lui et de l'écouter* » (Giampino, 2016, p. 8 de la synthèse).

c. Des activités variées dont les parents peuvent se saisir

Ce qui est valable pour les professionnelles de l'accueil ne l'est pas moins pour les parents dans la relation à leur enfant. Ceci se retrouve particulièrement dans les ateliers éveil et langage en Seine-Saint-Denis. Ces ateliers visent ainsi à nourrir la relation entre les parents (les mères en l'occurrence) et leurs enfants et notamment les interactions langagières autour d'activités en groupe animées par des éducatrices de jeunes enfants (EJE). On y retrouve classiquement l'importance des rituels,

routines, points de repères d'une fois sur l'autre, les chansons, comptines, les moments qui encadrent l'activité du jour au début puis à la fin : installation en musique, « chanson du bonjour », comptines mimées par les mères avec les enfants sur leurs genoux, moment de danse libre, lecture du livre par l'éducatrice de jeunes enfants aux enfants assis en cercle, activité du jour (par exemple découpage-collage dans l'esprit graphique du livre choisi), parcours de motricité, rangement collectif, moment de musique calme, lumière éteinte, chanson de départ. Le livre occupe une place centrale dans ces ateliers, il est au cœur des médias utilisés avec un album qui sert de fil rouge sur 3 ou 4 séances et d'appui à l'activité qui, elle, change d'une séance sur l'autre et qui a finalement une durée assez réduite sur le temps de l'atelier. Comme déjà évoqué, les EJE prévoient systématiquement des supports alternatifs d'activités (coin lecture, motricité, lego) pour que les enfants trouvent toujours à s'intéresser. Et nous soulignons à nouveau la réflexivité très poussée des éducatrices de jeunes enfants autour des ateliers éveil et langage, qui tient probablement en partie mais en partie seulement à la jeunesse du dispositif et à son caractère encore expérimental. Elle se traduit notamment par la formalisation de toute une série d'étapes dans la mise en place d'un atelier puis sa construction et son suivi par les professionnelles qui rédigent des fiches sur chaque atelier dans un objectif notamment de capitalisation et de transmission, dans une perspective également de renouvellement permanent. Elles font en outre des bilans semestriels autour de ces ateliers et passent parfois des questionnaires de satisfaction auprès des parents. Pour le dire autrement, on n'est pas là simplement sur des ateliers de lecture à voix haute et loisirs créatifs proposés par des animateurs – qui peuvent aussi avoir leur intérêt – mais bien davantage sur des actions de travail social collectif[39], avec des objectifs et des effets attendus en particulier en matière d'accompagnement et de soutien à la parentalité.

Les activités proposées sont régulées et encadrées par des professionnelles de la petite enfance qui les conçoivent non pas comme une fin mais comme un moyen, un support, un levier pour favoriser les interactions au sein des dyades mères-enfants, en s'appuyant sur la dynamique de groupe. Et elles apportent un soin particulier à la création et à l'entretien de cette dynamique. Concrètement, ceci peut impliquer de contenir une mère qui prendrait trop de place ou de tempérer les potentiels conflits entre parents, en lien avec les interactions entre enfants (pousser, mordre…) ou du fait d'inimitiés entre personnes, qui ne sont pas à exclure dans des quartiers d'interconnaissance. Les éducatrices de jeunes enfants en tiennent probablement compte lorsqu'elles constituent les groupes et remplacent un départ, pour éviter de mettre en présence certaines personnes et faire en sorte que le groupe fonctionne. Et cela passe aussi par la recherche de la « juste posture » pour mettre en confiance les familles, pour dire vite ni trop effacée, ni trop dirigiste, l'ambiance mise en place par la professionnelle étant très importante notamment pour que les conflits entre enfants n'entraînent pas de conflits entre parents et pour favoriser les échanges entre mères et le soutien mutuel.

Au sein de la MPE d'Etaples, un temps comptines est ritualisé tous les jours en début d'après-midi au sein du multi-accueil et il est ouvert aux parents qui souhaitent participer, qu'ils aient ou non leur enfant accueilli régulièrement au sein de l'EAJE. Les parents qui fréquentent l'espace parent-enfant au sein de la MPE viennent parfois spontanément pour partager un moment de jeu avec leur enfant, ils sont toujours accueillis par une professionnelle du multi-accueil qui leur présente la structure et peut proposer par la suite un rendez-vous selon les attentes et besoins exprimés par les parents. Dans l'esprit classique des Laep et autres types de lieux innovants qui ont foisonné dans les années 1970 – le plus connu étant la Maison verte de Françoise Dolto ouverte en 1979 – il s'agit

[39] Le travail social collectif ou travail social de groupe est une méthodologie collective d'intervention auprès des personnes et fait partie de ce que l'on appelle les interventions sociales d'intérêt collectif (ISIC), par distinction avec les interventions sociales d'aide à la personne (ISAP), à caractère individuel.

d'un « *dispositif relationnel de mise en jeu (et en paroles) du familial* » (Neyrand, 2000, p. 196). Le rapport d'évaluation fournissant peu d'éléments sur les représentations, références (psychanalytiques notamment) et pratiques des personnes accueillantes à la MPE, nous ne pouvons pas caractériser précisément l'EPE dans la diversité des types de Laep existants aujourd'hui. Nous avons néanmoins déjà relevé le caractère singulier de cette structure ouverte, qui n'est pas un Laep à proprement parler, adossée à un multi-accueil lui-même très participatif et ouvert aux parents et proposant divers ateliers parents-enfants (massage bébé, éveil gymnique, bébé bouquine, « raconte-tapis », etc.) – où il est toujours question donc pour le parent d'être et de faire avec son enfant et pour les professionnelles d'être et de faire avec l'enfant et avec son ou ses parent(s).

Pareillement dans le multi-accueil des Deux-Sèvres, des ateliers parents-enfants sont organisés régulièrement le samedi par les professionnelles parfois accompagnées elles-mêmes de leurs propres enfants : atelier cuisine, atelier « aqua bébé » en piscine, atelier yoga. Ces ateliers sont autant d'occasions de « partager un bon moment » et de « se découvrir autrement », hors de l'affairement quotidien, tant pour les parents et leurs enfants que pour les parents et les professionnelles.

Les actions d'éveil artistique et culturel documentées en Seine-Maritime associaient modérément les parents qui étaient néanmoins tenus informés et ont bénéficié, pour l'un des deux projets, d'une restitution sous forme d'une exposition et d'ateliers (dans l'autre projet, le spectacle a eu lieu en l'absence des parents pour cause de Covid mais une vidéo a été transmise par la suite). Il existe d'autres projets d'EAC qui sont davantage participatifs et prévoient un rôle plus actif des parents mais il reste qu'avec les deux résidences d'artistes, et l'une des deux plus particulièrement, la relation parents-enfants a pu être nourrie et enrichie de ce que les enfants en rapportaient à la maison, sous forme principalement immatérielle (les comptines, les chansons, l'évocation de petits personnages des histoires, la volonté de rejouer des scénettes du spectacle, etc.). Certains revenaient ainsi au domicile comme « imprégnés » du projet et avec l'envie de partager ce vécu « extraordinaire » avec leurs parents ou d'expérimenter de nouvelles interactions et de nouveaux jeux (dessin, peinture, lecture partagée…).

d. Un « étayage » indispensable de la parentalité et de la professionnalité

Nourrir la relation entre les professionnelles et les enfants, mais également entre les parents et les enfants est un enjeu qui ressort également de la démarche Premiers Pas. Nourrir cette relation veut dire deux choses : d'une part qu'elle ne peut – avec cette ambition du bien-être et du développement de l'enfant – tenir seulement grâce à une formation initiale, un rôle initial (celui de parent ou de professionnel accueillant) ; d'autre part, qu'elle ne peut se nourrir d'elle-même, c'est à dire de par ce qui se développe spontanément entre adultes et enfants. En effet, les affects en jeu, la complexité et la sensibilité des situations nécessitent des prises de recul (réflexivité), l'apport de nouveaux savoirs ou de nouveaux questionnements (théories, formations), mais aussi de nouvelles manières de faire (outils, protocoles) et un accompagnement, un management spécifique. C'est aussi en cela que l'on peut dire qu'il y a nécessité de nourrir la relation des adultes aux enfants, à différents niveaux.

Plusieurs des évaluations Premiers Pas montrent à quel point accueillir un enfant hors de sa famille, c'est accueillir son ou ses parent(s). Et donc, clairement, les enjeux autour du développement de l'enfant ne peuvent pas être pensés sans une réflexion autour de l'accompagnement des parents dans leur travail éducatif et de soins (pour reprendre le titre de l'état des savoirs dirigé par Claude Martin à la demande de la Cnaf), plus communément appelé accompagnement à la parentalité.

L'accompagnement à la parentalité est une politique publique protéiforme, aux contours flous et qui regroupe une hétérogénéité d'actions et de dispositifs. Cette politique s'articule notamment avec la politique petite enfance. Si un rapprochement s'esquisserait depuis peu en France entre services d'accueil de l'enfance et politique de soutien à la parentalité, les dispositifs d'accueil de la petite enfance sont d'ores et déjà inclus dans le soutien à la parentalité en Suisse par exemple (Martin, dir., p. 9). La monographie d'établissement menée en Deux-Sèvres illustre très précisément et analyse particulièrement finement la « *socialisation discrète de la parentalité au quotidien* » qui se déploie dans cet EAJE, soit à la fois un soutien et un « *développement* » de la parentalité *via* la relation quotidienne entre professionnelles et parents. Ceci non pas tant par le biais de conseils que par l'ouverture d'un espace d'échange, de questionnement, de discussion et donc de compréhension de l'enfant et d'ajustement du regard et des pratiques des parents, à partir d'une guidance professionnelle subtile et adaptée à la singularité des parents et des enfants.
L'évaluation sur l'accueil des besoins spécifiques dans un EAJE de Charente-Maritime permet d'entrevoir également la richesse et la « *subtilité* » de l'accompagnement des parents par les professionnelles, accompagnement que nous avons qualifié de *sensible* dans la partie éponyme de ce rapport.

L'étude des AEL en Seine-Saint-Denis et de la MPE dans le Pas-de-Calais fait ressortir nettement ce rôle médian que jouent les activités de toutes sortes, en appui à un accompagnement à la parentalité qui ne trouvera pas à se matérialiser d'emblée par des entretiens ou des groupes de parole où les difficultés éventuelles sont mises en mots et discutées frontalement. Et s'agissant plus particulièrement de publics distants, potentiellement méfiants, fragiles, défiants à l'égard de tout ce qui peut être perçu comme une forme de jugement disqualifiant, ces espaces où il s'agit d'abord et avant tout de partager un moment avec son enfant apparaissent particulièrement adaptés. En bref, l'activité, le jeu, la lecture, le chant, les activités créatives, la cuisine, vont venir en support à un travail de la relation, des représentations et pratiques parentales, travail qui trouvera éventuellement à se poursuivre et se prolonger dans d'autres espaces et sous des formes différentes, en individuel ou en collectif, selon les attentes des parents et l'offre disponible sur le territoire.
L'étayage de la professionnalité passe lui aussi par des outils et supports ainsi que, classiquement, par la formation et la réflexivité professionnelles, dimensions cruciales que nous développons en particulier pages 80-82 et pages 120-122 puis 125.

3. Un accompagnement « sensible » des enfants et de leurs parents

Le développement du jeune enfant passe par l'accueil et l'accompagnement des enfants et des parents par les professionnelles de la petite enfance, un accompagnement *sensible*[40].

a. Ethique et pratique du *care*, égards et sollicitude

Qualifier un accompagnement de sensible – l'accompagnement d'une professionnelle à l'égard d'un enfant ou à l'égard d'un parent – c'est insister sur le fait que dans la relation d'accompagnement, les professionnelles s'efforcent de s'ajuster aux sentiments de l'enfant ou de l'adulte, à partir d'une mobilisation de leur aptitude à percevoir finement les sentiments de l'autre

[40] Parmi les définitions de l'adjectif sensible que donne le dictionnaire Le Robert en ligne, on trouve notamment :
- ✓ capable de sensation et de perception ;
- ✓ capable de sentiment, apte à ressentir profondément les impressions ; prompt à compatir à la souffrance d'autrui ;
- ✓ pour un objet, qui réagit au contact, à de faibles variations.

Entre autres synonymes, figurent ceux-ci : délicat, tendre, bon, aimant, compatissant.

pour agir en conséquence. L'accompagnement sensible s'inscrit dans ce que l'on appelle « *la perspective du care* ». Pour saisir la densité et la complexité de cette pensée critique, en cerner les contours et les potentialités transformatrices radicales et en saisir la fécondité sur les plans moral, éthique et politique, on se reportera utilement à l'ouvrage très accessible de Caroline Ibos, Aurélie Damamme, Pascale Molinier et Patricia Paperman « Vers une société du *care*. Une politique de l'attention » (2019) pour saisir la densité et la complexité de cette pensée critique, en cerner les contours et les potentialités transformatrices radicales et en saisir la fécondité sur les plans moral, éthique et politique. Le terme polysémique de *care* a été utilisé à partir de la fin du XXème siècle en philosophie et dans les sciences sociales pour qualifier tout à la fois une perspective analytique et des pratiques éthiques, avant d'être repris par certaines professions puis plus largement dans la société, avec un sens commun parfois banalisé. Il peut être défini comme un état émotionnel ou une disposition d'esprit associés à un ensemble de pratiques orientées vers le soin non médical, au service de l'entretien et de la qualité de la vie humaine. Il s'agit donc fondamentalement de se soucier d'autrui de façon active. C'est un travail, un travail de l'amour – aimer les personnes dont on s'occupe n'a rien de naturel ou d'inné – et un travail de l'attention, sous-tendu par des tâches souvent physiques et matérielles, parfois pénibles voire harassantes et psychiquement éprouvantes.

En français, il n'existe pas de traduction qui permette de rendre le double aspect présent en anglais de disposition et d'activité, de sensibilité et de travail. En tant que travail, le *care* nécessite des compétences pour être réalisé, compétences qui s'acquièrent notamment par la formation, l'expérience, la réflexivité collective. En tant que sensibilité, le *care* s'appuie sur des préoccupations et des sentiments, sentiments d'amour donc, qui se fabrique au contact des personnes, mais aussi des sentiments de colère, de tristesse, d'angoisse. Cette ambivalence des sentiments peut être envisagée comme constitutive du *care* ; elle gagne à être reconnue et les professionnelles à être accompagnées par un travail réflexif pour faire face aux questionnements incessants sur la façon de faire au mieux, dans le respect de la personne aidée. Mettre ainsi en avant les sentiments porte le risque de réduire le *care* à une affaire sentimentale et à en amoindrir la portée politique. Néanmoins, il est possible, tout en soulignant la matérialité du *care*, de mettre en relief le caractère primordial de la sensibilité pour parvenir à une juste prise en considération des autres et à adopter une conduite morale perceptible dans la façon de s'impliquer dans la relation aux autres, de leur porter attention et d'accorder de l'importance à des détails qui comptent et à des aspects de situations qui peuvent communément être ignorés.

Cette « *attention aux détails, au contexte qui donne sens, aux circonstances qui évitent la généralisation* » est l'acception de la notion de *care* que retient le sociologue François de Singly, à la suite des travaux de la psychologue Carol Gilligan, dans son ouvrage « *Comment aider l'enfant à devenir lui-même ?* » et ceci dans l'optique de transposer l'éthique du *care* à celle de l'éducation. Ainsi, « *contre celles et ceux qui conseillent aux parents d'être avant tout porteurs de règles, d'interdits, on pense que le plus important pour que l'enfant puisse se développer comme il a à se développer, c'est l'accompagnement de ses parents. Dans la bonne éducation contemporaine, il existe un nouvel impératif catégorique, paradoxal sans aucun doute : ne plus fermer les yeux sur l'enfant en présence, sur cet enfant, ne pas le définir comme un enfant abstrait, seulement comme petit* » (de Singly, 2009, p. 125) mais bien plutôt comme une « réalité singulière » dont les parents sont responsables.

On retrouve cette nécessité de sensibilité pour « *prendre soin* » des enfants dans les écrits du médecin-pédagogue-éducateur polonais Janusz Korczak (1878-1942), sensibilité alliée comme ici[41] à la pénibilité associée au *care* :

> *« Vous dites : c'est fatiguant de fréquenter les enfants. Vous avez raison. Vous ajoutez : Parce qu'il faut se mettre à leur niveau, se baisser, s'incliner, se courber, se faire petit. Là, vous avez tort. Ce n'est pas cela qui fatigue le plus. C'est plutôt le fait d'être obligé de s'élever jusqu'à la hauteur de leurs sentiments. De s'étirer, de s'allonger, de se hisser sur la pointe des pieds. Pour ne pas les blesser. »*

Le philosophe Alain Renaut plaide, lui, pour « *un supplément d'éthique, entendu au sens d'une éthique de la sollicitude, dans la relation des adultes aux enfants », enfants qu'il désigne comme les « enfants des droits de l'enfant ». « Il s'agirait d'entendre par là des obligations ne correspondant à aucun droit, par exemple : ne pas faire partager ses soucis à l'enfant, ne pas lui parler de tout, ne pas le mêler à toutes les circonstances de notre vie, etc. L'enfant, le nôtre ou celui dont, dans l'espace éducatif, nous sommes en charge, n'est pas un ami : considération qui apparaîtra de pur bon sens mais qu'il faut néanmoins prendre au sérieux (…)* » (Renaut in de Singly, 2004, p. 75). Pour Alain Renaut, la relation éducative entre adultes et enfants doit être conçue et pratiquée aussi comme « *une relation éthique, en vertu de laquelle les adultes ont des devoirs, des obligations intrinsèques à l'égard des enfants, y compris, il faut y insister, dans des cas où à ces obligations ne correspondent pas de droits du côté des enfants. (…) une relation éducative réussie requiert ainsi de la disponibilité, une forme de conscience chaleureuse, disponible, souriante etc. : tous éléments à propos desquels nous ne trouvons nulle part, dans la Convention de 1989 ni dans les textes précédents, un droit qui corresponde à ce genre de devoir des adultes à l'égard des enfants* » (*ibid*., p. 75-76). Alain Renaut ne remet pas en cause ce qu'il appelle la « *juridicisation* » du rapport à l'enfance, *via* en particulier la Convention de 1989, qui « *a arraché l'enfant à des formes d'exploitation et de domination incompatibles avec son humanité* ». Mais « *la reconnaissance de ces acquis n'interdit pas pour autant de souhaiter que, par-delà les acquis juridiques, non négociables, de ces vingt dernières années, nous prenions aussi en compte d'autres dimensions de la relation à l'enfance, en considérant tout ce que l'adulte doit à l'enfant qui ne correspond à la reconnaissance d'aucun droit* » (*ibid*, p. 76).

Ainsi fondé en théorie, comment cet accompagnement « sensible » des enfants et des parents se traduit-il en pratique ?

b. Une sensibilité en actes avec enfants et parents

Cet accompagnement sensible de la part des professionnelles de l'accueil de la petite enfance et de l'accompagnement de la parentalité se déploie en direction des enfants et en direction des parents.

La monographie d'établissement réalisée en Deux-Sèvres dans le cadre des évaluations Premiers Pas rend bien palpable la sensibilité de cet accompagnement auprès des enfants comme auprès de leurs parents. Le fonctionnement de cet EAJE y est analysé comme un « écosystème axé sur le

[41] Considéré comme le père spirituel de la Convention des Nations-Unies sur les droits de l'enfant de 1989, il est l'auteur en 1928 d'un petit opuscule percutant – Le droit de l'enfant au respect – qui dénonce vigoureusement le manque de considération des adultes pour les enfants et revendique, en leur nom, leur droit à être ce qu'ils sont, c'est-à-dire des êtres humains à part entière et non pas en devenir, qui méritent respect, écoute et confiance. D'où l'impérieuse nécessité de mettre en œuvre de nouvelles postures éducatives et relationnelles. L'extrait cité ici est une adresse « au lecture adulte » qui figure en exergue de son roman « Quand je redeviendrai petit » (Janusz Korczak, Le droit de l'enfant au respect suivi de Quand je redeviendrai petit et de Journal du ghetto, 1987, éd. Robert Laffon/Unesco, p. 55).

care » perceptible dans les relations des professionnelles avec les enfants et avec les parents ainsi qu'entre professionnelles. La recherche constante d'accordage qui caractérise le fonctionnement de cette crèche se matérialise par de multiples ajustements au quotidien pour adapter postures et pratiques à chaque enfant et au groupe qu'ils forment, dans une tentative de maintenir un équilibre, toujours précaire, pour les individus et pour le collectif. On imagine qu'une telle sensibilité est déployée au sein de la MPE où les professionnelles évoluent sous le regard des parents qui peuvent circuler librement dans l'établissement mais rien de tel n'est présent dans le rapport d'évaluation. Nous avons constaté avec étonnement lors d'un entretien complémentaire avec la directrice que cet aspect n'est pas considéré comme un problème ou une source particulière de difficulté ou de tension.

L'évaluation menée en Charente-Maritime sur l'accueil des enfants à besoins spécifiques donne plus particulièrement à voir la subtilité de l'accompagnement par les professionnelles des parents d'enfants à besoins spécifiques accueillis au sein de la structure, le souci d'ajuster la communication auprès des parents dans son contenu et sa temporalité pour tenir compte de ce qu'ils sont en capacité ou non de recevoir à un moment donné en lien avec la situation particulière de leur enfant.

La sensibilité de l'accompagnement des enfants et des parents se devine aussi, quoique de façon plus lointaine, dans les rapports d'évaluation sur les actions de formation des assistantes maternelles, notamment sur l'articulation entre professionnelles et parents (voir les développements de la partie précédente sur la formation comme vecteur de repositionnement face aux parents de façon à avoir davantage d'assurance et de légitimité à l'égard à ces derniers et à pouvoir affirmer voire opposer un positionnement professionnel).

S'agissant des AEL en Seine-Saint-Denis, la posture des EJE à l'égard des parents n'est pas approfondie mais il semblerait qu'elle s'apparente également à une forme d'accompagnement sensible, médiée par les activités et l'observation des interactions enfants-parents.
Cet étayage des professionnelles passe par de nouvelles professionnalités, assises sur la réflexivité et la formation

4. Quelles professionnelles pour un accueil de la petite enfance axé sur le bien-être et le développement de l'enfant ?

À travers les évaluations Premiers Pas, il est perceptible que les professionnalités mises en jeu dans un accueil de la petite enfance axé sur le bien-être et le développement de l'enfant ne sont pas forcément le décalque des professions telles qu'elles existent aujourd'hui. En effet, ces différentes professions (puéricultrice, auxiliaire de puériculture, éducatrice de jeunes enfants, assistante maternelle) sont issues de l'histoire de la politique d'accueil du jeune enfant dans notre pays bien plus que d'une réflexion explicite sur les compétences nécessaires à l'accueil du jeune enfant. Or, que ce soit en Deux-Sèvres où ce que les professionnelles mettent en jeu relève d'un projet et d'une dynamique bien plus que d'un socle de compétences initial ou bien avec ce que les assistantes maternelles expriment dans les démarches de formation qui leur sont adressées, on voit se jouer une sensibilité à l'enfance– que ce soit au sein d'un domicile ou d'un établissement – avec une recherche d'outils et d'attitudes pour faire exister le point de vue du jeune enfant. Ceci plaide pour une réflexion sur ce que pourrait et devrait être une profession de l'accueil de la petite enfance.

Commençons par un très rapide retour sur les professions de l'accueil de la petite enfance telles qu'elles existent aujourd'hui afin de souligner leur nécessaire évolution pour s'intégrer dans une politique du bien-être et du développement de l'enfant. Nous dessinerons ensuite, avec le concours de différents rapports et réflexions récentes, le profil des professions de l'accueil individuel et collectif qui apparaissent nécessaires à une telle politique.

a. Le socle sanitaire de l'accueil collectif

Malgré la présence des éducatrices de jeunes enfants (EJE) au sein des EAJE, les établissements d'accueil collectif de la petite enfance et leurs professionnelles sont marqués, dans notre pays, par le « socle sanitaire » de leur action. Cette expression de « socle sanitaire » désigne une forme de légitimation de l'action et des compétences mises en œuvre auprès des enfants et des parents accueillis, une légitimation qui fait référence à des impératifs et des enjeux sanitaires plutôt qu'éducatifs. Ce socle est l'héritier de l'histoire des modes d'accueil collectif de la petite enfance en France. En effet, les crèches y sont nées dans un premier temps d'initiatives de philanthropes laïques au 19ème siècle en direction des enfants et femmes des milieux populaires (Bouve, 2010). Ces premières crèches étaient plutôt ouvertes aux usagers avec parfois la possibilité pour les mères de venir allaiter leur enfant en journée. Face au succès de ces initiatives à destination des familles populaires, les congrégations religieuses ont développé leurs propres lieux d'accueil des jeunes enfants pour renforcer leur action auprès de ces mêmes populations. Et c'est dans la concurrence qui s'est engagée alors que les crèches laïques se sont inscrites dans le paradigme sanitaire. Face à la puissance de la référence à Dieu des crèches catholiques, les philanthropes ont brandi la référence à la science à travers l'approche médicale et prophylactique (Rollet, Morel, 2000). Les crèches se sont alors refermées à l'intérieur d'une véritable barrière sanitaire, les sas sont apparus, les bébés furent déshabillés et rhabillés pour laisser les germes au-dehors, tout allaitement en journée était exclu.

On pourrait penser que cette « protohistoire » des crèches serait restée discrète et sans effets sur les développements récents et actuels de l'accueil collectif du jeune enfant mais il n'en est rien. Cette approche sanitaire de l'accueil du jeune enfant a connu une reprise historique d'importance avec la structuration initiale des EAJE autour des professions de puéricultrice et d'auxiliaire de puériculture, même et surtout lors du nouvel essor des modes d'accueil collectif du jeune enfant à partir des années 1970-1980 (Vanovermeir, 2012). Même si, entre-temps et depuis le 19ème siècle, la conception de l'enfant, de la maternité et de la place des femmes avait bien changé (Neyrand, 2011), la structuration professionnelle mais aussi spatiale de ces lieux d'accueil ne semblait pas avoir évolué au moment de cet essor (avec l'existence du sas au travers duquel on faisait passer les enfants jusque dans les années 1970, familiers aux plus anciennes professionnelles encore en activité au début des années 2000).

Certes l'ouverture spatiale des lieux collectifs d'accueil s'est faite rapidement dans cette nouvelle époque tout comme, au moment de cette ouverture et de cet essor, les crèches et leurs professionnelles avaient déjà été travaillées et influencées par de nombreux courants de pensées mettant en scène et insistant sur la subjectivité du tout jeune enfant et son nécessaire portage affectif et relationnel (Brazelton, Bowlby, Pickler-Lockzy, Dolto…). Mais tout cela semble s'être opéré sans qu'il y ait de révision profonde de la conception de l'accueil mise en acte par les professionnelles de l'accueil collectif. Ainsi, le démographe Alain Norvez relève à propos de l'essor des modes d'accueil de la petite enfance lié aux profondes transformations sociales (montée du niveau d'instruction et du taux d'emploi féminin notamment) : « *Une seule cause à cet état de fait semble devoir être retenue : l'existence d'une double image de la femme ; sans refuser sa participation nécessaire à la vie économique, tout a été fait comme si elle devait rester à la maison*

pour élever ses enfants. L'homme « moderne » – qui éprouve bien des difficultés à assumer les mutations de cette seconde moitié du XXème siècle – agit comme si tout était possible simultanément : fixer l'image de la femme telle qu'elle lui fut léguée à la fin du XIXème siècle, et pouvoir bénéficier de son apport au processus de transformation économique et sociale qui caractérise le nôtre » (Norvez, 1991, p.110). S'il parle là de l'image de la femme, on peut se demander s'il n'en a pas été de même concernant l'image du jeune enfant. À côté, et en contradiction avec son nécessaire accueil du fait de l'activité féminine et d'une sensibilité croissante à la coéducation et donc à la pluralité des figures d'éducation auprès du jeune enfant au-delà de sa seule mère (Boisson, 2008), le jeune enfant est resté une figure indécise d'action publique, entre nécessité de réponse à des nouveaux besoins sociétaux et mise en avant du « libre choix » des parents et donc des prérogatives familiales dans la définition du bien de l'enfant. Ce qui fait également remarquer à Alain Norvez : « *La force du législateur des années 1945 et suivantes a été de bousculer les divers états d'âme : on ne s'est, alors, pas soucié de savoir si la santé de l'enfant dépendait d'abord de la sphère familiale ou de la sphère collective ; on a estimé que cet état sanitaire était trop important pour le confier au seul milieu familial. Le propos était clair, le choix qui en a découlé ne l'était pas moins. Ne serait-il pas possible d'envisager, pour la place de la femme et celle de l'enfant dans notre société, quelque chose du même ordre ?* » (*op. cit.*, p. 111). Sila naissance de la Protection maternelle et infantile (PMI) a eu lieu dans un contexte de mortalité infantile telle que la santé du jeune enfant est devenue un enjeu et un bien public contredisant les prérogatives familiales, le développement des modes d'accueil de la petite enfance est intervenu (du moins jusqu'au début des années 2000) au gré de politiques pusillanimes sans finalités claires et hiérarchisées (Moisset, 2018). Ce qui semble avoir contribué au fait que, non seulement les crèches créées lors des années 1970-1980 l'ont été sur un modèle sanitaire repris de leur première histoire, mais en outre la légitimité de l'action publique (par l'accueil et les soins) auprès des jeunes enfants s'est appuyée sur une légitimité sanitaire plutôt qu'éducative. Il est ainsi permis de faire l'hypothèse que malgré l'arrivée puis la présence des psychologues puis des EJE en crèche et en dépit l'existence de courants pédagogiques anciens (Fröbel, Montessori), la conception de l'enfant accueilli et des professionnalités nécessaires à son accueil est restée principalement indexée au socle sanitaire susmentionné.

L'actualité de cette histoire est confirmée par Anne-Lise Ulmann dans un récent article sur les savoirs délivrés aux professionnelles de l'accueil collectif de la petite enfance lors de leur formation (Ulmann, 2019). L'autrice constate : « *Les observations de formations montrent que les deux premiers types de savoirs, les savoirs scientifiques et les savoirs normatifs, constituent les savoirs légitimes et qu'ils entrent en concurrence avec ceux transmis par le milieu social ou découverts par l'expérience. Il se dégage dès lors des formations une conception univoque de la prise en charge de l'enfant confié, qui se fonde principalement sur le savoir scientifique, qui a pour ces formations une double origine la médecine et la psychologie* » (Ulmann, 2019, p. 40). Autrement dit, les formations des CAP petite enfance et des auxiliaires de puériculture font la part belle à des savoirs théoriques sur les jeunes enfants présentés de manière indiscutée (et non pas comme des résultats transitoires d'une recherche scientifique continue) et à des « savoirs normatifs », des façons de faire (un change, un soin) qui ont également pour fonction de distinguer le geste professionnel du geste profane en référant fortement les professionnelles au domaine du soin physique et, secondairement, psychique – ceci au détriment des savoirs expérientiels, liés à la prise en charge collective et concrète des tout jeunes enfants que les professionnelles peuvent développer sur le terrain. Voilà pourquoi on peut considérer que, même s'il est depuis au moins deux décennies entré dans une lente érosion (Moisset, 2019), ce socle sanitaire continue de peser aujourd'hui sur les professionnalités de l'accueil collectif du jeune enfant et la conception du jeune enfant qui leur est attachée.

b. La malédiction maternelle des assistantes maternelles

Les assistantes maternelles semblent souffrir, en tant que profession, d'une forme de « malédiction maternelle ». Par cette expression outrancière, on désigne le fait que ce statut d'activité de garde de jeunes enfants est créé initialement en « officialisant » (*via* l'obtention d'un agrément) et en solvabilisant (à condition de détention de l'agrément) l'activité de femmes gardant à leur domicile de jeunes enfants dans le cadre d'une recherche de conciliation d'une activité rémunérée et d'une disponibilité à leurs propres enfants. Marie Cartier, Estelle d'Halluin et Marie-Hélène Lechien donnent des exemples parlants de ce type de parcours d'entrée dans le métier (2012). On peut alors parler d'une forme de « malédiction maternelle » puisque les motifs d'entrée dans le métier (s'occuper également de ses propres enfants, voire de ses petits-enfants à d'autres moments du cycle de vie) peuvent venir jeter le doute sur la disponibilité réelle aux enfants accueillis et sur les compétences et attitudes qui seront mises en œuvre auprès de ces derniers, tant aux yeux des instances de contrôle (puéricultrices et EJE de PMI) qu'aux yeux des parents employeurs. Malédiction maternelle également puisque, pour certaines femmes de milieux populaires, le choix de l'activité d'assistante maternelle est le résultat d'une résistance du conjoint à une plus grande participation à la prise en charge des jeunes enfants du ménage (Cartier, d'Halluin, Lechien, 2012). Enfin, le spectre de la maternité pèse sur la profession d'assistante maternelle également pour les femmes de ménages des catégories moyennes et intermédiaires qui aménagent leur activité à temps partiel pour donner plus de temps à leurs propres enfants et à leur conjoint (*ibid.*).

Ce poids de la dimension maternelle dans le choix (plus ou moins contraint), l'exercice (modalité à temps plein ou réduit) et les dispositions mises en œuvre dans l'activité d'assistante maternelle est bien décrit par Marie Cartier et ses collègues : *« Alors même qu'elles appartiennent aux générations de femmes caractérisées par le développement de l'activité professionnelle féminine y compris avec des enfants en bas âge, les mères de nos enquêtées ont souvent été mères de familles nombreuses au foyer et ont sollicité très tôt nos enquêtées pour s'occuper de leurs frères et sœurs plus jeunes. Le rapport à la prise en charge des jeunes enfants façonné par la socialisation familiale constitue peut-être un facteur de l'orientation vers le métier d'assistante maternelle et, surtout, de la stabilisation dans ce métier » (*Cartier, d'Halluin, Lechien, 2012, p. 27). On retrouve, toujours, le poids de cette dimension maternelle dans les caractéristiques socio-démographiques de la population des assistantes maternelles. Une population qui compte, plus fréquemment que chez l'ensemble des femmes en activité, des femmes en couple, mariées, plus âgées que la moyenne des femmes en activité tous secteurs confondus et plus souvent mères de famille nombreuse (Algava et Ruault, 2003). Enfin, lors d'études plus récentes interrogeant des populations d'assistantes maternelles en activité sur leurs motivations initiales à l'exercice de cette activité (Moisset, 2019 ; Moisset, 2021), la mention « pour s'occuper de vos propres enfants » qui renvoie explicitement à cette dimension maternelle et familiale est très présente. On la retrouve ainsi dans près de 35 % des réponses dans une étude par questionnaire de 2014 auprès de près de 2000 assistantes maternelles réparties sur 18 départements (Moisset, 2019) et cette motivation apparaît seule dans 16 % des réponses de cette même étude. Dans une étude par questionnaire auprès des assistantes maternelles des Pyrénées-Atlantiques (Moisset, 2021), cette motivation « maternalo-familiale » apparaît seule dans 11 % des réponses et au total dans 34 % des réponses. On notera que le poids de cette motivation baisse à mesure que l'on considère les nouvelles générations de professionnelles dans ces différentes études.

Le poids de la dimension maternelle des assistantes maternelles est également présent dans le processus de sélection à travers l'obtention (ou non) de l'agrément par la PMI. Anne-Sophie Vozari indique clairement que ce qui est recherché par les puéricultrices de PMI dans la demande des candidates assistantes est un rapport professionnel au métier d'assistante maternelle et non une

simple reprise d'une posture oblative et affective associée à la figure de mère : *« Ainsi l'évocation du plaisir de voir grandir et s'éveiller des enfants constitue une motivation respectable alors que celle de l'amour des enfants conduit à une fin de non-recevoir »* (Vozari, 2014, p. 42). Pour autant, la dimension maternelle n'est pas totalement absente ou mise de côté dans la sélection puisque les candidates doivent démontrer qu'elles parviennent à penser et organiser leur activité d'accueil avec leur activité maternelle : « *En bonnes mères, les futures assistantes maternelles sont également soumises à ces injonctions contradictoires et doivent ainsi démontrer leurs compétences de conciliatrices au cours de la procédure de recrutement. Systématiquement observée lors de l'évaluation, l'attitude des candidates vis-à-vis de leur(s) enfant(s) donne lieu, dans les rapports, à de longs développements descriptifs qui conduisent bien souvent infirmières-puéricultrices et psychologues à discuter en comité de lecture des comportements maternels, mais également enfantins »* (*ibid*., p. 46). L'autrice remarque, à ce propos, que le type d'éducation maternelle attendu dans cette dimension de l'évaluation est caractéristique des classes moyennes, en ce qu'il met l'accent sur la mise en place d'un cadre clair mais non rigide, et d'une attention à l'enfant et à l'explicitation, à son intention. En définitive, si Anne-Sophie. Vozari peut s'interroger, en conclusion de son article, sur la fermeture du recrutement des assistantes maternelles aux fractions les plus fragiles des catégories populaires, voire à une bonne partie des femmes de catégories populaires trop distantes des normes des catégories moyennes au nom de la professionnalisation de cette activité, cette professionnalisation semble se faire avec comme support ou point de repoussoir partiel un certain positionnement maternel.

Enfin, le spectre de la « maternité » ou, plus exactement, de la femme au foyer surtout disponible pour ses enfants et faisant activité d'en accueillir d'autres au quotidien hante encore les rapports entre parents et assistantes maternelles : « *Surtout, malgré les avancées de la « professionnalisation » du métier, les assistantes maternelles continuent d'être perçues, par des parents appartenant à des groupes sociaux différents, comme des pseudo-actives, assimilées à des femmes au foyer. Des enquêtes menées auprès de parents confirment la persistance de cette représentation, l'assistante maternelle étant soupçonnée de délaisser les enfants (…) et de privilégier son travail domestique (…).* » (Cartier et Lechien, 2017). Face à cela, Marie Cartier et Marie-Hélène Lechien analysent les différentes « stratégies de visibilisation » de leur activité avec les enfants accueillis auxquelles les assistantes peuvent recourir. De son côté, Cécile Ensellem souligne la délicatesse du positionnement des assistantes maternelles, particulièrement quand elles sont confrontées au déni des parents face au diagnostic qu'elles posent d'un éventuel handicap de l'enfant ou bien aux demandes des parents qui sont parfois contraires à leurs savoirs et positionnements professionnels (Ensellem, 2020). Ces situations tendent à rabattre les assistantes maternelles sur une fonction de prestataires de service sans compétences ni regard opposables aux parents employeurs et, pas très loin de cette première image, sur le statut de femmes-mères mercenaires disposées à l'accueil de jeunes enfants sans expertise à faire valoir au-delà de leurs propres normes et choix éducatifs personnels.

c. Pour des professionnelles et professionnels de l'accueil de la petite enfance

Face à ces deux « héritages », la démarche Premiers Pas et les évaluations qui l'accompagnent sollicitent des professionnalités émancipées d'une part de la structuration de l'activité par la hiérarchie propre au sanitaire et d'autre part de l'enchantement-invisibilisation propre au féminin-maternel. Il ne s'agit pas d'oublier ou de laisser de côté les deux contextes (collectif et individuel) dans lesquels se déroulent l'accueil de la petite enfance mais d'identifier les conditions pour que s'y développent des professionnalités en rapport avec ce qui se dessine comme nouveaux enjeux et impératifs pour l'accueil des jeunes enfants.

❖ Nourrir la réflexivité professionnelle

Dans l'établissement étudié en Deux-Sèvres comme dans les deux démarches de formation auprès des assistantes maternelles, on a pu constater que les professionnelles ont la possibilité et la capacité de réfléchir à leurs pratiques, grâce à un management ouvert et au soutien à la réflexion des équipes dans le premier cas et grâce à l'appropriation par les assistantes maternelles des formations comme occasions d'échanges et de partage entre pairs sur leur activité. On retrouve clairement cette même dimension en Seine-Saint-Denis, dans les pratiques des EJE de la SCOP E2S. Cette nécessité de réflexivité des professionnelles de l'accueil de la petite enfance a été récemment inscrite dans la loi avec la réforme des modes d'accueil de la petite enfance de septembre 2021 mettant en place six heures d'analyse de la pratique obligatoire annuellement pour les professionnelles de l'accueil.

Cette réflexivité professionnelle a au moins deux grandes fonctions *a priori* : une fonction de régulation et une fonction d'élaboration. Avec la fonction de régulation, il s'agit de revenir sur des situations vécues, d'identifier ce qui a pu poser problème afin d'élaborer d'autres façon d'agir à l'avenir. Il s'agit également de faire retour sur les affects qu'auront soulevé ces différentes situations et la façon dont ils sont susceptibles d'impacter à moyen terme les professionnelles et leur positionnement. La fonction d'élaboration, quant à elle, renvoie à la possibilité pour les professionnelles d'élaborer et d'incrémenter petit à petit l'ensemble des dilemmes et enjeux dont la résolution (plus ou moins satisfaisante) constitue le quotidien. A travers ce travail de construction, on pourra dessiner ce qui constitue, par-delà les formats préétablis hérités de l'histoire des modes d'accueil, les formats actuels et vécus de l'activité et les compétences mises en œuvre. Signalons que pour ce faire, il apparaît nécessaire d'inscrire plus globalement cette réflexivité dans une démarche de formation-action continue telle que celle que la commission des 1000 jours appelle de ses vœux au titre du développement d'une recherche sur la petite enfance et du rapprochement de la recherche et du terrain : « *Par ailleurs, les chercheurs et les praticiens de la périnatalité et de la petite enfance évoluent souvent dans des univers séparés, et donc peu de travaux de recherche sont menés pour évaluer les services proposés aux familles dans les maternités, services de soins, crèches, PMI, lieux de soutien aux parents. Il est donc important de soutenir ce type de recherche, appelée recherche-action (ou « recherche interventionnelle »), qui reste trop rare en France* » (Cyrulnik *et al.*, 2020, p. 124).

❖ Renseigner son cadre d'action

Dans la continuité de la réflexivité étayée par l'analyse de la pratique ou par des journées pédagogiques, les professionnalités dessinées par les démarches Premiers Pas se caractérisent notamment par la capacité à renseigner son cadre et son contexte d'action. Autrement dit, il s'agit de s'émanciper, là encore, des paradigmes sanitaire et « maternalo-féminin » dessinés plus haut pour rendre compte, concrètement, de ce que cela signifie d'accueillir de jeunes enfants, dans un cadre collectif ou individuel. Il faut rappeler qu'aucune de ces deux formes d'accueil n'a été pensée, au départ, pour l'accueil de jeunes enfants dans la perspective qui est la nôtre aujourd'hui, avec cette conception particulière de l'enfant et les enjeux que nous associons désormais à son accueil. Aussi peut-on dire, en forçant le trait, que tout reste encore à comprendre et à connaître de ce qu'est l'accueil en EAJE ou chez une assistante maternelle. Quels choix concrets ? Quels dilemmes ? Quel monde vécu avec les enfants ? Quelle coordination entre professionnelles ? Il ne s'agit pas uniquement d'en appeler à une meilleure formation initiale et continue des professionnelles mais d'en appeler à leur expertise et à leur expérience professionnelle pour enrichir ces formations initiales et continues, tout en continuant à se référer, par ailleurs, à un état de la recherche sur la petite enfance. Là encore, nous pouvons utilement nous appuyer sur le rapport

de la Commission 1000 jours pour étayer cette perspective : « *Les connaissances sur les besoins fondamentaux des bébés et des parents doivent aussi s'expérimenter et s'éprouver via des stages, des observations, des recherches et des supervisions sur le terrain. L'apprentissage in situ avec un superviseur est le seul moyen d'acquérir de l'expérience en réfléchissant sur son action. Les supports audiovisuels permettant de former à l'observation des bébés sont eux aussi particulièrement pertinents pour le champ de la petite enfance.* » (Cyrulnik *et al.*, 2020, p. 122). Dans le même esprit : « *Les acteurs de terrain, y compris les parents, devraient être considérés comme compétents et légitimes pour contribuer à l'élaboration de nouvelles connaissances. L'expertise scientifique peut enrichir et valoriser le travail des professionnels de terrain, à condition qu'ils soient bien impliqués dans ces démarches* » (*ibid.*, p. 118). Pour cela, la réflexivité doit non seulement devenir obligatoire pour les professionnelles de l'accueil du jeune enfant (à travers des temps d'analyse de la pratique garantis et inscrits dans la réglementation) mais ils doivent également se voir dégager suffisamment de temps de travail hors enfants pour participer à différents types de démarches d'élaboration : formation-action, projets pédagogiques et sociaux, projet d'établissement ou de section, projet de territoire, etc. Parmi les approches porteuses de cette analyse des cadres d'actions concrets, on peut également signaler les différentes démarches qualité qui partent de la parole, de l'expérience et des choix et orientations des professionnelles pour définir des critères concrets de qualité de l'accueil des enfants et parents (voir l'intervention de P. Moisset lors du séminaire Premiers Pas, séance 5).

L'utilité de permettre des temps d'échange sur leurs pratiques pour les professionnelles de l'accueil de la petite enfance a également été pointée par le HCFEA qui détaille : « *L'idée serait d'utiliser une partie des temps d'échange en équipe de 6 heures/an/enfant prévues par la nouvelle COG pour prévoir un temps minimal d'une dizaine de réunions d'analyse des pratiques dédiées par an, à côté des temps d'échanges plus organisationnels. Ces temps de réflexions communes au travail avec les enfants et pour les enfants nourriraient par ailleurs un processus d'auto-évaluation interne. Il s'agirait en effet de bâtir un processus d'auto-évaluation interne permettant aux professionnelles d'inclure habituellement des temps de réflexion sur la pratique en appui sur la déclinaison opérationnelle du cadrage national (et ultérieurement son évolution pour former un référentiel détaillé et des recommandations aux professionnels). Pour compléter, il serait utile d'inclure si possible des temps d'observations par un intervenant qualifié hors hiérarchie, qui ne contrôle pas mais soutient l'amélioration des savoir-faire.* » (HCFEA, 2019, p. 189).

La formation continue est indubitablement une nécessité structurelle dans les professions de l'accueil de la petite enfance, ce que le HCFEA souligne : « *L'Etat, les régions et les branches professionnelles mettent en œuvre les formations. Les professionnels de la petite enfance ont insuffisamment accès à des formations qui répondent à leurs besoins. L'une des raisons est le défaut de leur représentation dans les commissions paritaires. De plus, ces métiers, qui ne relèvent pas à ce jour du ministère du travail, ne sont pas pris en compte dans les rénovations en cours en matière de formation tout au long de la vie (plan emploi compétence…)* » (*ibid.*, p. 200). Chantal Zaouche-Gaudron, dans sa récente revue de littérature, souligne la nécessité tout autant que la difficulté de cette formation continue des professionnelles de l'accueil de la petite enfance : « *Le constat de cet attrait pour des offres formatives-commerciales complémentaires aux cursus de formation est à mettre en rapport avec les difficiles conditions d'emploi des professionnelles de la petite enfance en France, et dans l'ensemble des pays proposant des modes d'accueil (…) où les professionnelles, des femmes en majorité, sont davantage reconnues pour leurs qualités (douceur, patience…) que pour leurs compétences* » (Zaouche-Gaudron, 2021, p. 95).

Toute difficile d'accès qu'elle soit, cette formation continue – à développer avec une réflexion sur les conditions de travail des professionnelles dans un domaine très tendu – devra prendre acte de l'évolution des savoirs scientifiques sur le jeune enfant et son accueil ainsi que de ce que nous avons évoqué relativement aux savoirs produits par les professionnelles en situation : « *La mise en place d'un accueil de qualité, en lien avec les besoins fondamentaux des bébés et bienveillant envers tous les parents, n'est possible qu'à partir de la mise en cohérence des formations des professionnels de la petite enfance. La formation initiale des professionnels au contact avec les enfants mérite d'être plus soutenue et étendue et l'accès à la formation continue, source d'un renouvellement important des savoirs et des pratiques en lien avec l'émergence de consensus scientifique, est à soutenir.* » (Cyrulnik *et al.*, 2020, p. 111). Soulignons enfin qu'il n'existe pas aujourd'hui de suivi chiffré de l'accès à la formation continue des professionnelles de l'accueil de la petite enfance, manque qu'il est impératif de combler pour connaître très précisément l'état des qualifications des professionnelles et pour mettre en œuvre l'indispensable formation/qualification/requalification des adultes qui sont en première ligne dans l'accueil des jeunes enfants.

Il est à noter que cet étayage des professionnalités sera à renforcer encore si on procède à une ouverture des modes d'accueil pour répondre à l'enjeu de l'accessibilité des publics distants, comme nous le proposons et le détaillons maintenant.

5. L'ouverture des modes d'accueil : l'enjeu de l'ouverture comme exposition au regard

L'accès aux publics distants, la proposition d'ateliers et d'accueil parents-enfants au sein d'activités spécifiques (atelier éveil et langage) ou de temps de vie d'un établissement (MPE d'Etaples) supposent une capacité des modes d'accueil – individuels et collectifs – à s'ouvrir à l'extérieur, au regard des parents, mais également au regard social plus largement. On peut remarquer, en effet, que la clôture – d'abord sécuritaire – des lieux d'accueil a également une fonction de protection des professionnelles par rapport à un extérieur, à un regard social perçu comme peu reconnaissant, dénigrant voire attaquant. C'est ce qui est d'ailleurs à l'origine du souhait de développement des crèches de plein air, notamment par la mairie de Lyon, pour non seulement faire sortir les enfants mais aussi pour exposer les professionnelles et les enfants aux regards environnants et ne plus invisibiliser l'accueil des jeunes enfants en le cantonnant à l'intérieur. Si l'accueil des publics distants et fragiles passe notamment par cette forme d'ouverture des établissements et des professionnelles, il peut être intéressant de la mener avec cette idée de visibilisation, de manifestation des pratiques et métiers de l'accueil – en accompagnant les professionnelles.

a. Penser des accueils à temps partiel et des formules souples pour toucher les publics distants des modes d'accueil formels

Les évaluations menées dans le cadre de Premiers Pas sont venues confirmer et conforter une proposition déjà présente depuis quelques années dans les réflexions sur l'évolution des politiques d'accueil du jeune enfant. En particulier, il s'agit de penser des possibilités d'accueil à temps partiel ainsi que des ouvertures aux parents pour des ateliers avec leurs enfants au sein des modes d'accueil et, finalement, des modalités d'accès détachées donc de la question d'un besoin d'accueil. Cela constitue un moyen de prendre en compte le fait qu'une proportion significative

de parents de jeunes enfants ne sont pas en emploi et donc pas en recherche d'un mode d'accueil motivée par l'activité professionnelle – dans un contexte où il est admis que l'accueil extérieur et formel du jeune enfant lui est bénéfique, quel que soit le souhait ou la nécessité de ses parents à cet égard. Ainsi, le HCFEA indique : *« Dans la lignée du rapport « temps et lieux tiers des enfants et des adolescents » de 2018, le Conseil préconise la structuration d'une offre positionnée comme des ateliers d'éveil et de socialisation, dans les EAJE mais aussi les Ram et les cas échéant les centres sociaux, les bibliothèques et autres, avec l'objectif de toucher à terme tous les enfants non accueillis en mode formel, et également d'ouvrir des accès aux enfants accueillis chez les assistants maternels à des temps plus collectifs. Un premier axe serait d'ouvrir tous les EAJE publics à l'occasion de deux petits ateliers hebdomadaires d'éveil (par exemple de deux ou trois heures), à quelques enfants du quartier, venant chaque semaine, et d'inciter les EAJE privés à faire de même, en invitant les parents à assister et à participer aux ateliers avec leurs enfants, puis à les confier. Ainsi, la présence du parent sera obligatoire dans un premier temps et il sera rendu possible de compter les parents ou adultes référents dans le taux d'encadrement. Lorsqu'un enfant aura pris ses repères, un assouplissement de la présence obligatoire du parent sera permis sous réserve d'autorisation des équipes quand les taux d'occupation de l'EAJE l'autorisent »* (HCFEA, 2019, p. 75-76). Si une telle ouverture et souplesse sont nécessaires, puisqu'elles permettent cet « aller-vers » des publics distants et qui ne sont pas motivés par des besoins d'accueil, elles sont également exigeantes pour les professionnelles. Là où les accueils à temps partiels peuvent donner lieu à des contraintes organisationnelles déjà expérimentées depuis un certain temps par les professionnelles, la possibilité d'accueillir des parents et des enfants pour le partage de temps de vie au sein de la structure ou d'ateliers est, probablement, plus inédit et inconfortable pour les professionnelles.

b. La clôture structurante et protectrice des lieux d'accueil

Les EAJE sont des lieux que l'on pourrait juger fermés par rapport à l'extérieur, et ceci assez logiquement, pour des questions de sécurité et de protection des enfants par rapport aux nuisances diverses, risques de perte, d'agression ou autres. Mais, par-delà cette première dimension de protection, la clôture de ces lieux contient et manifeste dans le même temps un certain positionnement des professions de l'accueil de la petite enfance. Pour bien comprendre cet aspect, on peut se référer au travail du sociologue François Dubet, développé dans *Le déclin de l'institution* (Dubet, 2002). Dans cet ouvrage, l'auteur analyse la crise dans laquelle sont rentrées, depuis quelques décennies, les professions du « travail sur autrui », c'est-à-dire l'ensemble des professions en charge d'enseigner, d'accompagner, soigner, transformer l'usager par une action socialisatrice.

Ces professions du travail sur autrui se sont développées et se sont exercées dans des « institutions » au sens de François Dubet : « *Une machine à apprendre n'est pas une institution alors qu'un maître d'école veut transformer un enfant en lui apprenant à lire et à compter. Un médicament n'est pas une institution alors que la relation du médecin au malade fonctionne comme une institution supposant des valeurs, des normes, agissant sur la personnalité du malade. Cette conception est encore plus nette pour ce qui est du travail social, de la justice, de la religion… »* (Dubet, 2008, p. 29). Et ces institutions se caractérisent par un certain nombre d'éléments : *« 1/ On travaille sur autrui au nom de principes sacrés : la raison, le progrès, la science, la nation… 2/ La profession est d'abord une vocation ayant une forte légitimité, une légitimité débordant la personne car le professionnel incarne des valeurs dont il tire son autorité. 3/ Le travail sur autrui se déroule dans un sanctuaire protégé des désordres et des passions du monde. 4/ On pense qu'une discipline rationnelle ouvre la voie de l'émancipation et de la libération : l'individu devient un sujet quand il intériorise des règles perçues comme universelles, comme « la Loi ». »* (*ibid.*, p. 30).

Une clôture, des principes universels, on retrouve là certaines des caractéristiques des crèches après leur virage sanitaire du 19ème siècle : une clôture face à des parents usagers perçus comme porteurs de germes et de mauvaises pratiques d'hygiène ; des principes universels de la science appliquée à l'hygiène comme modèles d'action. Nos EAJE sont issus de cette généalogie institutionnelle et leur clôture donc, tout comme celle de l'école, de l'hôpital n'est pas uniquement technique et sécuritaire mais également symbolique. Certes, les crèches – renommées, avec d'autres, établissements d'accueil collectif EAJE – se sont ouvertes depuis des années aux parents, à leur présence plus ou moins possible au quotidien, à des temps conviviaux. Mais cette ouverture s'est faite, comme pour les autres institutions, dans le cadre d'un « crise », d'un vécu alarmiste et inquiet pour les professionnelles : « *Aussi, partout, dénonce-t-on la crise des valeurs ; le déclin des vocations et la chute de l'autorité qui lui sont associées ; l'envahissement du sanctuaire par les demandes sociales et les problèmes sociaux, l'envahissement par l'argent et la politique ; l'émergence d'un individu qui n'accepte plus de se soumettre pour se libérer à travers le droit des élèves, celui des malades, celui des pauvres…* » (*ibid*., p. 30). Au gré de cette évolution néanmoins positive et exigeante parce que correspondant à un approfondissement de la démocratisation des relations dans nos sociétés, les professionnelles de l'accueil collectif ont le sentiment d'avoir à faire à des parents de plus en plus questionnants voire attaquants, ne respectant plus, *a priori*, leurs compétences et savoir professionnels. On comprend, dans ce contexte, que l'ouverture des modes d'accueil aux parents pour des ateliers ou des possibilités d'être simplement présents et d'assister à leurs temps de vie avec les enfants, tous ces temps de coprésence peuvent être très délicats. Il ne s'agit pas uniquement d'une question d'organisation et de moyens – question déjà délicate et qui doit être pleinement soupesée avant d'aller plus loin dans une telle préconisation d'ouverture –, il s'agit également d'un repositionnement des professionnelles de l'accueil face aux parents, un repositionnement non pas de circonstance mais qui renvoie au renouvellement des métiers du travail sur autrui en dehors des institutions.

c. Pour des professions visibles et sensibles de l'accueil de la petite enfance

Un tel repositionnement des professions de l'accueil du jeune enfant passe notamment par un renouvellement des professionnalités tel qu'exposé rapidement plus haut. Il convient, en outre, de penser ce renouvellement hors du « programme institutionnel » évoqué par François Dubet. Et pour cela, il s'agirait de passer :

- de la certitude vocationnelle à la réflexivité professionnelle ;
- de l'autorité professionnelle à l'engagement relationnel ;
- du sanctuaire à l'agora ;
- de la hiérarchie aux singularités professionnelles.

► Passer de la certitude vocationnelle à la réflexivité professionnelle

Il s'agit d'encourager par la formation continue et les dispositifs de réflexivité professionnelle des pratiques de retour sur soi des professionnelles face aux enjeux et dilemmes qu'elles rencontrent dans l'accueil des enfants. Ceci peut permettre aux professionnelles de trouver une base de reconnaissance et de construction de leur professionnalité non pas dans une posture institutionnelle fermée et anachronique, pas plus que dans le regard des usagers et leurs attentes mais dans leurs propres regards sur leurs pratiques, entre pairs et avec les apports de la recherche. L'objectif est de développer une connaissance et une reconnaissance, qui pourront être mises au service d'une ouverture aux parents par la capacité à expliciter sa pratique, ses postures non pas par des savoirs théoriques et des formations figées mais par des choix pratiques situés en rapport avec des observations et des constats.

► Passer de l'autorité professionnelle à l'engagement relationnel

L'autorité propre au modèle institutionnel se base, entre autres, sur une distance à l'usager ou, tout du moins, un engagement fortement asymétrique auprès de lui. Tout occupé à accompagner son changement vers un modèle porté par l'institution, le professionnel se tient à distance de ses affects, de ses particularités. Dans l'ouverture qui se met en place, ces affects et particularités ne peuvent plus être ignorées. Là encore, on pourrait penser que cette attitude est déjà pleinement en place, les professionnelles de la petite enfance individualisant l'accueil des jeunes enfants, questionnant chaque parent sur leurs habitudes, leurs manières de faire, leur connaissance singulière de leur enfant. Sauf que, comme le signale encore François Dubet, on assiste à un décalage entre un imaginaire institutionnel particulièrement fort en France et la réalité d'un changement porté par des pratiques déjà partiellement en place. Autrement dit, si les professionnelles ont déjà commencé à se positionner autrement face aux parents, elles n'ont probablement pas encore construit et pleinement abouti le positionnement professionnel qui va avec cette ouverture. Et ce positionnement professionnel passe par un engagement relationnel auprès des enfants et des parents de l'ordre du *care* comme évoqué plus haut, un engagement, une proximité où, sans perdre leurs valeurs et leurs objectifs, les professionnelles font avec l'interaction qui se déploie avec l'enfant et le parent. Cela permet à ce dernier de se sentir reconnu et accompagné mais qui, également, rend crédible et sensible la posture du professionnel auprès de l'usager. Et pour cela, il faut que les professionnelles, de l'accueil individuel comme collectif, aient pleinement conscience des pratiques et des postures sur lesquelles se base leur posture professionnelle, en prenant appui sur des formations, des analyses de la pratique. Cela implique également qu'elles se placent dans une posture de recherche (pour résoudre les dilemmes et questionnements rencontrés dans la pratique) admettant les essais et erreurs, les hypothèses et la révision de l'action. Et, enfin, tout cela est à rendre sensible, visible auprès des parents, de façon à ce que ces derniers puissent reconnaître leur action professionnelle mais aussi, peut-être, s'en inspirer pour construire pareillement un positionnement pragmatique de parent auprès de leurs propres enfants.

► Passer du sanctuaire à l'agora

Si les établissements s'ouvrent aux parents sans quitter l'imaginaire institutionnel, on risque fort de se cantonner à un côtoiement contrôlé ou à quelques occasions de convivialité bien circonscrites. Il faut donc penser les établissements non plus comme des sanctuaires protégeant des enfants, des professionnelles et une action « sacrée » mais comme des agoras permettant la circulation et le croisement de différents regards. On peut imaginer des zones où peuvent se dérouler les moments de l'accueil ordinaire et quotidien et des zones où peuvent venir s'installer les parents visiteurs, comme cela semble se faire au sein de la Maison de la petite enfance d'Etaples. Cette agora peut également déborder le simple espace de l'établissement pour se décliner sous la forme d'ateliers différents, animés par des professionnelles accueillant par ailleurs les enfants comme c'est le cas, là encore, pour la MPE d'Etaples ainsi que pour les ateliers Eveil et langage de la Scop E2S en Seine-Saint-Denis. Il est nécessaire alors de repenser l'aménagement intérieur des établissements, les différents espaces, les possibilités de circulation et d'activités parents-enfants, activités conduites en parallèle et plus ou moins mêlées au moment d'accueil à proprement parler.

► Passer de la hiérarchie aux singularités professionnelles

Ces pratiques d'ouverture des espaces d'accueil semblent aller avec une forme de spécialisation professionnelle, comme nous l'avons relevé dans les cas de la MPE d'Etaples ou encore de la Scop E2S au sein de laquelle les accueillantes sont toutes EJE. Mais, dans l'optique générale de révision des professions que la démarche Premiers Pas nous amène à souhaiter, il serait regrettable qu'une

telle spécialisation réinstaure une hiérarchie entre les professionnelles spécialisées et porteuses d'une forte légitimité d'une part, et, d'autre part, les professionnelles en charge de l'accueil ou de l'intendance, prises dans une action obscure et sans relief. On risquerait fort, alors, de reproduire encore une clôture institutionnelle entre les professionnelles missionnées et surplombantes et les professionnelles en charge de la part honteuse du *care* et du soin, loin des idéaux et des grandes missions. On ne peut donc qu'appeler là encore à une réforme des professions de l'accueil – par la transformation des professions actuelles, accompagnée *via* les outils de la réflexivité professionnelle – dans la perspective de contribuer à élever le niveau de l'ensemble des accueillantes et de dépasser les clivages entre « non diplômées » et auxiliaires de puériculture, entre auxiliaires de puériculture ou assistantes maternelle et EJE, et, enfin, entre toutes ces professionnelles et les puéricultrices. Il s'agit finalement de penser et de construire, toujours à partir de ce qui se fait sur le terrain, une profession d'« éducatrice/éducateur de la petite enfance », suffisamment accompagnée et formée pour s'autoriser cette démarche d'ouverture. Et, à travers cette ouverture aux parents, l'on créé la possibilité alors de voir se mettre en place ce dont les ateliers éveil et langage témoignent en partie, à savoir, sur une même trame d'actions et des objectifs partagés, différents styles d'animation propres aux différents professionnelles, professionnelles fortement engagées, ce n'est pas un hasard, dans une démarche de réflexivité et de documentation de leur action.

CONCLUSION

❖ Des actions enthousiasmantes

Au terme de cette incursion sur le terrain *via* l'étude de huit dispositifs mis en œuvre localement en métropole et en outre-mer, l'enthousiasme nous gagne devant l'énergie créatrice et la vitalité des actrices et acteurs qui œuvrent quotidiennement à l'accueil et à l'accompagnement des enfants et de leurs parents. Ces actions, choisies précisément pour leur caractère prometteur, témoignent d'une forte inventivité dans la conception et la mise en œuvre de dispositifs variés, certains hybrides ou passerelles entre différentes structures, dans l'optique de contribuer, plus ou moins directement, au développement et au bien-être des jeunes enfants. Au regard des indices collectés, ces initiatives apparaissent à démultiplier et à développer – tout en tenant compte des limites pointées par les évaluations, qui n'invalident pas les démarches. Parmi ces limites, nous en avons identifié trois en particulier que l'on retrouve chacune dans plusieurs évaluations :

- le fait de reposer principalement sur l'implication d'une ou deux personne(s) très engagée(s) ;
- une faible formalisation (dans l'orientation des publics, l'identification des besoins et attentes, les processus et le fonctionnement, les relations avec les parents) qui peut à la fois être un atout et source de fragilité ;
- un manque de préparation en amont et/ou de suivi en aval pour que les actions déploient, en tout ou partie, leurs effets auprès des professionnelles concernées.

L'approche que promeut le séminaire Premiers Pas (et qui semble aujourd'hui guider les réflexions autour de la création d'un Service public de la petite enfance) existe déjà sur le terrain, en attestent ces huit actions étudiées. Il est permis néanmoins de s'interroger sur la représentativité de ces actions : jusqu'à quel point sont-elles le reflet de pratiques qui ont peu ou prou cours partout ou au contraire sont-elles particulièrement pionnières ? Ces modes de faire sont-ils très répandus ou au contraire tout à fait exceptionnels dans ce qui se fait aujourd'hui sur le territoire ? Corrélativement, c'est la question du changement d'échelle qui se pose. En tout état de cause et s'il est difficile d'estimer à quel point ce type d'initiative est aujourd'hui répandu, les évaluations conduites dans le cadre de Premiers Pas permettent de tirer des enseignements dans l'optique d'une mise en place à grande échelle d'actions ou dispositifs du même type visant le développement des jeunes enfants.

❖ Une démarche évaluative concluante

Trois enjeux transversaux et trois grands résultats

Nous avons montré que les études menées éclairent en transversal trois grands enjeux :

- l'accueil des enfants d'abord, un accueil qui soit de qualité – et ce pour *tous* les enfants ;
- l'accompagnement des parents (des mères surtout en l'occurrence dans l'ensemble de ces dispositifs), en particulier des plus vulnérables ou distants, et la question de ce que l'on appelle « l'aller-vers » ces publics ;
- la formation, initiale et continue, des professionnelles, notamment des assistantes maternelles.

Les analyses que nous avons proposées à partir des évaluations conduites dans le cadre du projet Premiers Pas mettent en relief principalement trois éléments :

- la nécessité de nourrir la relation entre les adultes et les jeunes enfants, ces derniers étant à considérer comme des personnes à part entière, actrices de leur développement, et à traiter comme telles ;
- l'utilité d'appuyer professionnelles et parents par l'intermédiaire d'activités médiatrices ou support et d'espaces de réflexivité sur les pratiques professionnelles ;
- le besoin d'ouvrir les modes d'accueil au regard et à la présence des mères et des pères.

Par ailleurs, dans le prolongement des deux évaluations sur les dispositifs de formation des assistantes maternelles, l'intercommunalité est apparue comme un échelon intéressant pour le portage d'une politique de la petite enfance transversale aux modes d'accueils individuels et collectifs. Plus globalement, l'opportunité de repenser la gouvernance de la petite enfance apparaît en filigrane dans les évaluations conduites mais cette vaste question excède largement le périmètre du matériau recueilli dans ce cadre et donc celui de nos analyses.

Un éclairage de la préconisation-phare issue du séminaire Premiers Pas : offrir une expérience de socialisation avec d'autres enfants, hors du domicile

Au total, les évaluations menées dans le cadre de Premiers Pas auront notamment permis d'éclairer très concrètement la préconisation-phare issue du séminaire, à savoir celle d'offrir à tous les enfants d'âge préscolaire une expérience de socialisation avec d'autres enfants, hors du domicile, avec ou sans leurs parents. En effet, les 8 études évaluatives menées en parallèle tendent à montrer que permettre l'accessibilité aux expériences de socialisation précoces de l'enfant et faire venir des publics distants/fragiles suppose en particulier :

- des espaces et du temps de réflexivité sur les pratiques professionnelles et potentiellement une spécialisation des professionnelles ;
- un outillage, tant des professionnelles que des parents, par l'intermédiaire d'activités médiatrices ou support ;
- une ouverture des lieux d'accueil sur l'extérieur et une exposition au regard des parents ;
- un maillage du territoire et un *continuum* de structures pour ajuster l'accueil et l'accompagnement aux spécificités des besoins des enfants et des parents, à leurs attentes et à leur rythme ;
- une attention à moduler l'accueil des enfants à l'intensité de la fréquentation pour compenser, si besoin, les effets d'une moindre familiarité avec l'univers hors domicile.

La mise en œuvre de cette préconisation soulève toute une série de questions, parmi lesquelles celle de la gratuité ou non pour les familles et celle de la rentabilisation de l'accueil occasionnel (le fait qu'il soit financièrement viable pour les structures d'accueillir des enfants de façon occasionnelle et potentiellement irrégulière), sujets que n'abordent pas ou très peu les évaluations réalisées dans le cadre de Premiers Pas.

De l'importance du volume des effectifs et de la dynamique d'équipe

Enfin, deux éléments cruciaux ressortent de différentes évaluations menées en EAJE, qui peuvent apporter des éléments de réponse à la question de savoir quelles « bonnes pratiques » peuvent être facilement reproduites ou transposées à grande échelle d'une part et, d'autre part, quelles sont celles qui pourraient guider aussi la réflexion sur l'accueil chez des assistantes maternelles :

- le taux d'encadrement [42] est un point nodal et primordial pour donner aux professionnelles les moyens d'allouer au mieux l'attention qu'elles peuvent accorder aux enfants et à leurs parents et permettre la mise en œuvre de la « posture-phare » et de la motricité libre ;
- la dynamique d'équipe se construit et s'entretient au quotidien à travers un ensemble de leviers à actionner de concert (4 principaux sont identifiables en Deux-Sèvres : management participatif, horizontalité-complémentarité-support mutuel entre professionnelles, formation, réflexivité *via* analyse de la pratique et espace-temps dédiés et réguliers).

À travers le taux d'encadrement et la dynamique d'équipe, on retrouve en partie les deux dimensions de la qualité des modes d'accueil, structurelle et procédurale. Les études menées en EAJE dans le cadre de Premiers Pas permettent de donner à voir et à saisir de façon sensible en quoi cette question des effectifs reste cruciale et pour ainsi dire indépassable. Le ratio enfants/professionnelles joue de façon déterminante sur la qualité de l'accueil, notamment par l'effet qu'il est susceptible d'avoir sur l'épaisseur relationnelle de l'accueil. C'est un fait scientifiquement prouvé en France et à l'international (Carbuccia *et al.*, 2020) et pourtant, c'est une dimension que les pouvoirs publics ont tendance à négliger, dans l'espoir de remplir à moindre coût des objectifs chiffrés de création de places d'accueil, avec, très classiquement, une vision de l'accueil davantage numérique que qualitative. Ceci étant, un ratio correct est une condition nécessaire mais non suffisante de la qualité, et l'aspect dynamique d'équipe et « management » ou « ménagement » a une importance primordiale également.
Pour ce qui peut être utile dans la réflexion sur le métier d'assistante maternelle, il y a probablement matière à réfléchir autour de :

- la relation entre professionnelles et parents telle que décrite dans la monographie d'établissement des Deux-Sèvres – dès l'initiation de la relation, l'accompagnement à la séparation sous forme de réaménagement, la posture d'écoute à l'égard du parent, les gages renouvelés de fiabilité (aspects à partir desquels travaillent déjà les assistantes maternelles mais qui pourraient être travaillés davantage en conscience lors des formations initiales et continues et *via* les RPE) ;
- la formulation explicite et argumentée d'un cadre d'accueil (d'où l'intérêt, par exemple, du livret d'accueil) ;
- l'aménagement d'espace-temps dédiés de réflexivité (les RPE ont un rôle essentiel à cet égard).

❖ Des perspectives de recherche et d'étude

A l'issue de ce travail d'analyse et de mise en perspective, plusieurs pistes de recherche apparaissent pour continuer d'alimenter la mise en place d'une politique d'accueil du jeune enfant axée sur le bien-être et le développement de l'enfant. Nous identifions principalement trois grands thèmes qu'il conviendrait de creuser :

- l'activité concrète des professionnelles de l'accueil de la petite enfance ;
- la fréquentation par les parents et leurs enfants de lieux où ces derniers ne sont pas habituellement accueillis ;
- l'accompagnement des professionnelles de l'accueil de la petite enfance.

[42] On constate ainsi le renfort de l'équipe par une assistante administrative en Deux-Sèvres, l'implication d'une psychomotricienne en Charente-Maritime, un ratio professionnelles/enfants supérieurs au minimum réglementaire au multi-accueil d'Etaples.

L'activité concrète des professionnelles de l'accueil de la petite enfance

Que font concrètement les professionnelles de l'accueil de la petite enfance quand elles « accueillent » les jeunes enfants – et qui plus est avec le sentiment de travail bien fait ? Les travaux qui documentent le sujet, notamment ceux qui sont menés sous l'égide de l'Onape (Observatoire national de la petite enfance), donnent de précieux éléments de description et de compréhension sans prétendre bien sûr épuiser le sujet. Et ceci tient probablement, entres autres, à la difficulté d'accéder aux pratiques réelles et à la complexité, pour les professionnelles elles-mêmes, de mettre en mots un objet largement invisible donc difficilement saisissable, comme l'est le *care* de façon générale (Benelli et Modak, 2010).

Penser la qualité des pratiques et leurs évolutions nécessaires suppose de prendre en compte les contextes d'activité et les limites auxquelles se confrontent les professionnelles sur leurs lieux de travail, et cela demande également de prendre en compte l'activité réelle des professionnelles. Par activité réelle, on désigne l'ensemble des actes, des choix, des dilemmes, des ressentis des professionnelles dans l'activité quotidienne d'accueil des enfants, en décalage avec leur formation initiale et les savoirs qui l'irriguent (Ulmann, 2019). C'est cette activité qu'il s'agit de décrire très précisément pour savoir d'une part ce que les professionnelles font déjà et qui va dans le sens de l'orientation donnée par la démarche Premiers Pas, et d'autre part ce qu'il leur reste à faire pour aller pleinement dans ce sens. Parmi ce que font déjà les professionnelles, les évaluations Premiers Pas donnent des éléments intéressants à la fois sur l'activité en direction des enfants et sur l'activité de coordination-communication avec les parents. Quelles que soient les dimensions du travail que l'on envisage d'investiguer – travail avec les enfants, entre collègues, avec les parents, au sein d'un service ou d'un collectif de professionnelles rassemblées dans un RPE –, il s'agirait de veiller à ce que ces recherches se concentrent bien sur les activités, les perceptions, les ressentis, les arbitrages des professionnelles et qu'elles parviennent à y accéder effectivement.

Des temps et lieux d'accueil ouverts aux parents et aux enfants qui ne sont pas accueillis

La question de l'ouverture des modes d'accueil à la présence de parents et d'enfants qui ne sont pas accueillis mais viennent bénéficier des lieux, des activités, des ateliers qui peuvent s'y tenir reste aujourd'hui à documenter. En effet, cette ouverture semble doublement exigeante pour les professionnelles : d'un point de vue psycho-émotionnel car elle les expose et en termes organisationnels également. A quels moments peut-elle se faire ? Suivant quelles modalités ? Sur des moments et des ateliers déterminés à l'avance ou bien à l'occasion de la visite inopinée d'un parent ? Et cette ouverture peut-elle impliquer n'importe quelle professionnelle de l'équipe qui, en fonction de sa disponibilité, s'occuperait d'accueillir les parents et enfants « visiteurs » ou bien suppose-t-elle une certaine spécialisation au sein de l'équipe ? Et, dans ce cas, sur la base de quels critères ? Par ailleurs, qu'est-ce que ces temps partagés peuvent apporter aux parents et aux enfants visiteurs ? Pour répondre à ces questions, une telle recherche pourrait utilement se pencher sur les différentes démarches d'ouverture déjà existantes au sein des lieux d'accueil et documenter précisément les effets qu'elles peuvent avoir sur les parents (confiance, familiarité, appétence, réassurance, etc.), en lien possiblement avec les différentes options mises en place (horaires, modalités, organisation) – le tout en portant grande attention, nous le soulignons, aux besoins organisationnels et humains qu'une telle ouverture induit du côté des professionnelles.

L'accompagnement des professionnelles de l'accueil de la petite enfance

Avec une politique de l'accueil de la petite enfance qui se donne clairement comme objectif le bien-être et l'épanouissement de l'enfant, la question de l'accompagnement des professionnelles dans leur activité va se poser à nouveaux frais. Il serait utile d'investiguer les espace-temps de réflexivité qui existent aujourd'hui sur le terrain de façon à en saisir les différentes modalités, les configurations et conditions optimales et à en documenter toutes les potentialités. Dans cette optique, on ne peut qu'encourager les différentes démarches de recherche et de recherche-action qui porteraient sur les différentes formes de réflexivité et supports à la réflexivité à l'œuvre actuellement ou en cours de mise en place dans l'accueil collectif et individuel de la petite enfance. L'objectif : rendre compte de ce qu'elles supposent comme mobilisation des professionnelles et de leur encadrement, de ce qu'elles apportent réellement aux professionnelles, de leurs effets sur l'activité concrète et le ressenti des professionnelles et, in fine, sur la qualité de l'accueil des enfants saisie à travers ses multiples dimensions.

***

En définitive, les études évaluatives menées dans le cadre de Premiers Pas gagneraient assurément à être approfondies et déboucheront peut-être sur d'autres recherches et travaux, dans les directions que nous avons pointées. D'ores et déjà, gageons qu'elles seront utiles aux pouvoirs publics et multiples opérateurs de terrain pour poursuivre et amplifier la mise en œuvre d'actions axées sur le bien-être et le développement de l'enfant.

Bibliographie

- Alberola Élodie, 2008, « Le métier d'assistante maternelle », Drees, *Études et Résultats*, n° 636, 8 p.
- Algava Élisabeth, Ruault Marie, 2003, « Les assistantes maternelles : une profession en développement », Drees, *Études et résultats*, n° 232, 12 p.
- Benelli Natalie, Modak Marianne, 2010, « Analyser un objet invisible : le travail de *care* », *Revue française de sociologie*, n°51-1, p. 39-60.
- Bérardier Mélanie, 2021, « Le recours aux modes d'accueil des jeunes enfants en 2018 », Cnaf, *L'e-ssentiel*, n°199.
- Berger Lawrence M., Panico Lidia, Solaz Anne, 2021, The Impact of Center-Based Childcare Attendance on Early Child Development: Evidence from the French Elfe Cohort, *Demography*, vol. 58(2), p. 419-450.
- Blanc Aurélie, Bertini Barbara, Chabin-Gibert Isabelle, 2018, « État des lieux des actions d'« aller-vers » à destination des personnes en situation de grande précarité en Île-de-France », Rapport de l'ARS Île-de-France, 60 p.
- Boisson Marine, 2008, « Petit lexique contemporain de la parentalité. Réflexions sur les termes relatifs à la famille et leurs usages sociaux » *Informations sociales*, n°149, p. 8-15.
- Boujut Stéphanie, 2005, « Le travail social comme relation de service ou la gestion des émotions comme compétence professionnelle », *Déviance et Société*, vol. 29, n° 2, p. 141-153.
- Boutillier Claire, 2012, Mémento de psychologie du développement à l'usage des professionnels de l'accueil des bébés, éd. érès, coll. 1001 BB, 134 p.
- Bouve Catherine, 2010, *L'utopie des crèches françaises au XIXe siècle : un pari sur l'enfant pauvre. Essai socio-historique,* Berne, Peter Lang, 294 p.
- Carbuccia Laudine, Barone Carlo, 2022, « Les politiques d'accompagnement au développement des capacités des jeunes enfants », Cnaf, *L'e-ssentiel*, coll. Etudes et Recherche, n° 206, 4 p.
- Carbuccia Laudine, Barone Carlo, Borst Grégoire, Greulich Angela, Panico Lidia, Tô Maxime, 2020, « Revue de littérature sur les politiques d'accompagnement au développement des capacités des jeunes enfants », Cnaf, Dossier d'étude, n° 215, 192 p.
- Cartier Marie, d'Halluin Estelle, Rousseau Johanna, Lechien Marie-Hélène, 2012, « « Temps partiel » ou « irrégularité » de l'activité des assistantes maternelles ? Une étude exploratoire », Cnaf, *Dossier d'étude*, n°150, 135 p.
- Cartier Marie, Lechien Marie-Hélène, 2017, « Asseoir sa légitimité professionnelle auprès des parents. Les stratégies de légitimation éducative des assistantes maternelles », *Revue française des affaires sociales*, p. 265-281.

- Cése (Conseil économique, social et environnemental), 2022, « Vers un service public de la petite enfance », avis, mars, 94 p.
- Collombet Catherine, Giampino Sylviane, Thibault Florence *et al.*, 2021, Synthèse du séminaire « Premiers pas. Développement du jeune enfant et politiques publiques » organisé par la Cnaf, France Stratégie et le HCFEA de décembre 2020 à juin 2021, 28 p.
- Coulangeon Philippe et Peirera Julie, 2022 (à paraître), « Évaluer l'impact de l'éducation artistique et culturelle : enjeux méthodologiques et défis politiques » *in* Jonchery Anne, Octobre Sylvie (dir.), *L'Education artistique et culturelle : une utopie au prisme des sciences sociales*, coédition ministère de la Culture/Presses de Sciences Po.
- Cresson Geneviève, Delforge Sandie, Devetter François-Xavier, Lemaire Dominique, 2010, « Le métier d'assistante maternelle n'est pas réductible à ses dimensions relationnelles », Colloque « La dimension relationnelle des métiers de service : cache-sexe ou révélateur du genre ? », Lausanne 2-3 septembre.
- Cresson Geneviève, Devetter François-Xavier, Lazès Julie, 2023, « Conditions de travail et d'emploi des assistantes maternelles employées par les parents », rapport pour la Cnaf, *Dossier d'étude n° 232*.
- Cyrulnik Boris (dir.), 2020, « Les 1000 premiers jours. Là où tout commence », rapport de la commission des 1000 premiers jours pour le ministre des solidarités et de la santé, 160 p.
- Delaisi de Parseval Geneviève, 2004, « L'enfant depuis la psychanalyse », *in* de Singly François (dir.), *Enfants-Adultes Vers une égalité de statuts ?*, éd. Universalis, coll. « Le tour du sujet », p. 77-87.
- DIPLP (Délégation interministérielle à la prévention et à la lutte contre la pauvreté), 2021, « Stratégie nationale de prévention et de lutte contre la pauvreté : le point sur la mise en œuvre 2018-2021 », rapport d'étape national, octobre, 79 p.
- Vuillaume Sophie, Legendre Emilie, 2014, « Modes de garde et d'accueil des jeunes enfants en 2013 », Drees, *Études et Résultats*, n° 896, 8 p.
- Dubet François, 2002, *Le déclin de l'institution*, Seuil, coll. « L'épreuve des faits », 419 p. ; 2008, « La place de l'Institution aujourd'hui », *Enfances & PSY*, n° 40, p. 29-34.
- Ensellem Cécile, 2019, « Etude sur les pratiques des assistantes maternelles », rapport final pour l'Unaf et l'Ufnafaam, ni publié ni diffusé, 95 p.
- Ensellem Cécile, 2020, « Etude exploratoire sur les pratiques des assistantes maternelles », Enquête thématique, Note de synthèse, n°13, Unaf et UFNAFAAM, synthèse de (Ensellem, 2019), 12 p.
- Fepem, 2021, Rapport sectoriel des branches du particulier employeur 2021, 31 p.
- Garnier Pascale, Bouve Catherine et Janner Raimondi Martine, 2022, « Les maisons d'assistantes maternelles : des pratiques professionnelles hybrides entre accueils individuel et collectif », Cnaf, *Dossier d'étude*, n° 227.
- Giampino Sylviane, 2016, *Développement du jeune enfant, modes d'accueil, formation des professionnels*, rapport pour Laurence Rossignol, ministre des Familles, de l'enfance et des droits des femmes, 261 p.

- Guillaudeux Vincent, Crépin Arnaud, 2012, « Evaluation de la politique petite enfance par les communes », *Dossier d'étude*, n°151, 87 p.
- HCFEA (Haut Conseil de la famille, de l'enfance et de l'âge), 2018, « Accueillir et scolariser les enfants en situation de handicap, de la naissance à 6 ans et accompagner leur famille », rapport du Conseil de l'enfance et de l'adolescence, 153 p. et sa synthèse, 24 p.
- HCFEA, 2019, « Pilotage de la qualité affective, éducative et sociale de l'accueil du jeune enfant », rapport pour le ministère des solidarités et de la santé, 258 p. et sa synthèse 20 p.
- HCFEA, 2021, « Le complément de libre choix du mode de garde « assistantes maternelles ». Constats et pistes de réforme », rapport du Conseil de la famille, 97 p.
- Héritier Françoise, Molinier Pascale, 2014, « La valence différentielle des sexes, création de l'esprit humain archaïque », *Nouvelle revue de psychosociologie*, n° 17, p. 167-176.
- Ibos Caroline, Damamme Aurélie, Molinier Pascale, Paperman Patricia, 2019, *Vers une société du care. Une politique de l'attention*, éd. Le Cavalier bleu, coll. « Idées reçues », 178 p.
- Igas (Inspection générale des affaires sociales) et IGF (Inspection générale des finances), 2021, « Revue des dépenses socio-fiscales en faveur de la politique familiale », rapport, 429 p.
- Jean Patric, 2020, *La loi des pères*, éditions du Rocher, 333 p.
- Korczak Janusz, 1987, Le droit de l'enfant au respect suivi de Quand je redeviendrai petit et de Journal du ghetto, éd. Robert Laffon/Unesco, 301 p.
- Korczak Janusz, 2009, *Le droit de l'enfant au respect*, éd. Fabert, 136 p.
- Kaufmann Jean-Claude, 1995, *Corps de femmes, regards d'hommes : sociologie des seins nus*, Paris, Nathan, coll. « Essais & recherches », 220 p.
- Laé Jean-François, Murard Numa, 2011, Deux générations dans la débine. Enquête dans la pauvreté ouvrière, Paris, Bayard, 420 p.
- Le-Tiec Magali, 2020, « L'activité des relais d'assistantes maternelles en 2018 », Cnaf, *L'e-ssentiel*, n°189, 4 p.
- Marinopoulos Sophie, 2019, Une stratégie nationale pour la Santé culturelle. Promouvoir et pérenniser l'éveil culturel et artistique de l'enfant de la naissance à 3 ans dans le lien avec son parent (ECA-LEP), rapport au Ministre de la Culture, 160 p.
- Martin-Blachais Marie-Paule, 2017, « Démarche de consensus sur les besoins fondamentaux de l'enfant en protection de l'enfance », rapport avec l'appui de la DGCS et de Nadège Séverac pour Laurence Rossignol, Ministre des familles, de l'enfance et des droits des femmes, 129 p.
- Moisset Pierre, 2007, "Current trends of the early childhood care and education policies", *in* New Rebecca S. & Cochran Moncrieff (Eds), *Early Childhood Education: An International Encyclopedia*, Greenwood Publishing Group.
- Moisset Pierre, 2012, « Étude sur la construction du rôle de parent-employeur d'assistant maternel », rapport pour la Fepem, 78 p.

- Moisset Pierre, 2013, « Quel espace pour penser la qualité et la participation dans l'accueil de la petite enfance en France ? », *in* Rayna Sylvie et Bouve Catherine (dir.), *Petite enfance et participation : une approche démocratique de l'accueil*, Toulouse, Érès, p. 51-78.
- Moisset Pierre, 2018, « La valse des qualités : quelle qualité pour l'accueil de la petite enfance ? », *Informations sociales*, n° 198, p. 76-84.
- Moisset Pierre, 2019, « L'évolution de l'accueil collectif de la petite enfance ou la fonte des glaces », *in* Moisset Pierre (dir.), *Accueillir la petite enfance : le vécu des professionnels*, Toulouse, Érès, p. 65-74.
- Moisset Pierre, 2019a, « Être assistant maternel : motivations et vécus », *in* Moisset Pierre (dir.), *Accueillir la petite enfance : le vécu des professionnels*, Toulouse, Érès, p. 17-30.
- Moisset Pierre, 2019b, « Mais où sont passés les parents employeurs d'assistants maternels ? », chronique pour le site « les pros de la petite enfance ».
- Moisset Pierre, 2019c, « La pauvreté des familles : portrait », *Métiers de la Petite Enfance*, n° 276, p. 9-11.
- Moisset Pierre, 2021, « La qualité d'accueil en assistant maternel dans le département des Pyrénées Atlantiques », rapport pour la Caf des Pyrénées Atlantiques.
- Momic Milan, 2022, « La population des enfants suivis en protection de l'enfance au 31/12/2019 : les disparités départementales », Observatoire national de la protection de l'enfance (ONPE), Note statistique, 19 p.
- Neyrand Gérard, 2000, *L'enfant, la mère et la question du père. Un bilan critique de l'évolution des savoirs sur la petite enfance*, Presses universitaires de France, coll. « Education et formation. Recherches scientifiques », 394 p.
- Nicolas Muriel, Laporte Claire, Bérardier Mélanie, 2017, « Les évolutions récentes du recours aux modes d'accueil », Cnaf, *Dossier d'étude*, n°192, 95 p.
- Norvez Alain, 1991, « De la naissance à l'école. Santé, modes de garde, préscolarité dans la France contemporaine ». Présentation d'un Cahier de l'Ined », *Population*, 46-1, p. 105-111.
- Odena Sophie, 2009, « Les professions et leur coordination dans les établissements d'accueil collectifs du jeune enfant : une hétérogénéité source de tensions au sein des équipes », Cnaf, *Dossier d'étude*, n° 121, 89 p.
- Odena Sophie, 2012, « Travailler en crèche : un choix par défaut et une hétérogénéité des professions source de tensions », *Politiques sociales et familiales*, Cnaf, n°109, p. 23-33.
- Onape, 2021, « L'accueil du jeune enfant en 2020 », rapport annuel, 152 p.
- Pélamourgues Bernard, 2012, « La politique petite enfance vue par les communes : un bilan positif, des efforts à poursuivre », *l'e-ssentiel*, n°121, 4 p.
- Rapoport Danielle, 2007, *La bien-traitance envers l'enfant. Des racines et des ailes*, éd. Belin, coll. « Naître, grandir, devenir », 205 p.
- Rapoport Danielle, 2004, « De la reconnaissance de la « maltraitance » à l'émergence de la « bientraitance » », *in* de Singly François (dir.), *Enfants-Adultes Vers une égalité de statuts ?*, éd. Universalis, coll. « Le tour du sujet », p. 89-97.

- Rayna Sylvie, Rubio Marie-Nicole, Scheu Henriette, 2010, *Parents-professionnels : la coéducation en questions*, éd. érès, coll. « Enfance et parentalité », 154 p.
- Renaut Alain, 2004, « L'enfant à l'épreuve de ses droits », *in* de Singly François (dir.), *Enfants-Adultes Vers une égalité de statuts ?*, éd. Universalis, coll. « Le tour du sujet », p. 63-76.
- Rollet Catherine, Morel Marie-France, 2000, Des bébés et des hommes : traditions et modernité des soins aux tout-petits, Paris, Albin Michel, 385 p.
- Sadock Virginie, 2003, « L'enjolivement de la réalité, une défense féminine ? Étude auprès des auxiliaires puéricultrices », *Travailler*, n° 10, p. 93-106.
- Singly François de (dir.), 2004, *Enfants-Adultes Vers une égalité de statuts ?*, éd. Universalis, coll. « Le tour du sujet », 194 p.
- Singly François de, 2009, *Comment aider un enfant à devenir lui-même ?*, Armand Colin, coll. « Eléments de réponse », 157 p.
- Trouvillé-Ferrari Aliénor, 2021, « Ateliers Papoto : les bons résultats de notre enquête qualitative », synthèse d'un mémoire de Master à l'EHESS.
- Ulmann Anne-Lise, 2012, « Le travail émotionnel des professionnelles de la petite enfance », *Politiques sociales et familiales*, Cnaf, n°109, p. 47-57.
- Ulmann Anne-Lise, Rodriguez Daniel et Marc Guyon, 2015, « Former les professionnels de la petite enfance. Entre soins et éducation, quelle place pour les affects ? », *Revue des politiques sociales et familiales*, Cnaf, n°120, p. 31-43.
- Ulmann Anne-Lise, 2019, « Que faut-il apprendre pour garder de jeunes enfants ? L'exemple des professionnels de l'accueil collectif », *in* Moisset Pierre (dir.), *Accueillir la petite enfance : le vécu des professionnels*, Toulouse, Érès, p. 31-46.
- Ulmann Anne-Lise, Odena Sophie, 2020, « La catégorisation au cœur de l'activité avec des tout-petits. Manières de dire et manières de faire le travail dans les crèches », *Revue des politiques sociales et familiales*, n°136-137, Cnaf, p. 24-37.
- Vanovermeir Solveig, 2012, « L'accueil des jeunes enfants : axe majeur de la politique familiale française depuis les années 1970 », Drees, *Dossiers solidarité et santé*, n° 31, 24 p.
- Virat Mael, Lenzi Catherine, 2018, « La place des émotions dans le travail socio-éducatif », *Sociétés et jeunesses en difficulté*, n° 20, introduction au dossier.
- Vozari Anne-Sophie, 2014, « Recruter de « bonnes » assistantes maternelles. La sélection à l'entrée d'un emploi féminin non qualifié », *Sociétés contemporaines*, n° 95, p. 29-54.
- Zaouche-Gaudron Chantal (dir.), « Quel accueil pour le jeune enfant en situation de pauvreté ? », rapport « état des savoirs » pour la Cnaf, La Documentation française, 171 p.

Glossaire

AEEH	*Allocation d'éducation de l'enfant handicapé*
AEL	Ateliers éveil et langage (dispositif évalué en Seine-Saint-Denis)
Afeama	Aide à la famille pour l'emploi d'une assistante maternelle
ALSH	Accueil de loisir sans hébergement
ARS	Agence régionale de santé
ASE	Aide sociale à l'enfance
Avip	(crèches) à vocation d'insertion professionnelle
Caf	Caisse d'allocations familiales
CAMSP	Centres d'action médico-sociale précoce
CASF	Code de l'action sociale et des familles
CC	Communauté de communes
CCHF	Communauté de communes des Hauts de Flandre
Cese	Conseil économique, social et environnemental
CMG	Complément mode de garde
CMPE	Centre Médico Psychologique pour les enfants
CMPP	Centre médico-psycho-pédagogique
Cnaf	Caisse nationale des Allocations familiales
CNSA	Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie
Codaje	Commission d'accueil du jeune enfant
Coproj Premiers Pas	Comité de projet des évaluations Premiers Pas
Cra	Centre ressources autisme
DGCS	Direction générale de la cohésion sociale
DPFAS	Direction des politiques familiale et sociale
Drac	Direction régionale des affaires culturelles
DSER	Direction des statistiques, des études et de la recherche
EAJE	Etablissements d'accueil du jeune enfant

EJE	Educatrice de jeunes enfants
EPCI	Etablissements publics de coopération intercommunale
Fepem	Fédération des particuliers employeurs de France
HCFEA	Haut conseil de la famille, de l'enfance et de l'âge
Igas	Inspection générale des affaires sociales
Laep	Lieu d'accueil enfant-parent
Mam	Maison d'assistantes maternelles
MDPH	Maison départementale des personnes handicapées
Onape	Observatoire national de la petite enfance
ONPE	Observatoire national de la protection de l'enfance
Paje	Prestation d'accueil du jeune enfant
PCO	Plateforme coordination et orientation
PMI	Protection maternelle et infantile
Prepare	Prestation partagée d'éducation de l'enfant
PSU	Prestation de service unique
QPV	Quartier prioritaire de la politique de la ville
Ram	Relai assistantes maternelles
Reaap	Réseau d'écoute, d'appui et d'accompagnement à la parentalité
RPE	Relais petite enfance (ex-Ram)
SDSF	Schéma départemental de services aux familles
Sessad	Services d'éducation spéciale et de soins à domicile
TISF	Technicienne de l'intervention sociale et familiale
UFNAFAAM	Union fédérative nationale des associations de familles d'accueil et d'assistants maternels
Unaf	Union nationale des associations familiales