



Groupement d'Intérêt Scientifique

Bébé, petite Enfance en COntextes

# Colloque BECO-UT

## « Bébé, petite Enfance en COntextes »

### 2<sup>ème</sup> édition

## Actes en ligne

18 au 20 mai 2022, Toulouse

M. Dajon, A. Dupuy, E. Gallant, C. Zaouche Gaudron (Dir.)

*Pour citer ces actes :*

Dajon, M., Dupuy, A., Gallant, E., & Zaouche Gaudron, C. (Dir.). (2023). Actes en ligne du colloque BECO « Bébé, petite Enfance en COntextes », 2<sup>ème</sup> édition.

<https://beco.univ-tlse2.fr/accueil/colloque-beco-18-20-mai-2022>

# Colloque BECO-UT

## « Bébé, petite Enfance en COntextes »

### 2ème édition

### Actes en ligne

18 au 20 mai 2022, Toulouse

Tout comme la première édition, ce deuxième colloque est placé sous le signe de l'interdisciplinarité. Le champ de la petite enfance reste tout autant central, en raison de la période cruciale qu'elle constitue, tant sur le plan développemental que sur le registre des interventions et actions à mener.

Les problématiques posées sont nombreuses pour analyser ce qui peut entraver la qualité de vie du jeune enfant et son développement. A la santé et à l'éducation, préalables essentiels, il faut ajouter les questions relatives à l'habitat, l'alimentation, la qualité de l'air, les activités culturelles, artistiques, sportives, numériques et de loisirs. Il est également pertinent d'interroger les expériences de socialisations familiales et extrafamiliales.

Au cours de ce colloque, se sont déroulés 9 conférences plénières, 17 symposia thématiques (soit plus de 60 communications orales), 11 communications affichées et présentées en séance posters, organisés selon les thématiques suivantes :

- 1) Contextes de vulnérabilité et inégalités sociales, de genre, de santé, territoriales : violences faites aux enfants, situation de handicap, de défavorisation, migratoire, pandémie COVID-19
- 2) Relations, socialisations et diversité familiales
- 3) Socialisation extra-familiale : institutionnelle (EAJE, Assistants familiaux, maternels, école, PMI...) et activités culturelles, artistiques, de loisirs, sportives, numériques
- 4) Environnement (air, eau, alimentation), cadres de vie et habitats
- 5) Cadres juridique et éthique liés à la petite enfance (par exemple : prise en compte de la parole de l'enfant dans les procédures le concernant)

Cette deuxième édition du colloque BECO a regroupé plus de 250 participants internationaux (France, Canada, Belgique, Grèce). Les contenus sont disponibles en replay ici : <https://beco.univ-tlse2.fr/accueil/colloque-beco-18-20-mai-2022>

# Table des matières

Remerciements.....	3
Partenaires.....	5
Les comités .....	6
Les conférenciers invités.....	7
Avant-propos .....	8
Chapitre 1 : Enfance en contextes .....	11
Vivre et parler avec le jeune enfant : <i>scenarii</i> ritualisés dans trois crèches formées au <i>Parler Bambin</i> .....	12
Dans la petite enfance, on joue la transparence : recherche exploratoire en crèche et usage des masques transparents .....	24
Le confinement avec de jeunes enfants en résidence alternée : quelles contraintes, quels atouts ? .....	34
Chapitre 2 : Les professionnel.les de la crèche à l'école .....	47
Une démarche innovante et partenariale pour un accueil inclusif de qualité ....	48
La médiation éducative proposée par l'Éducateur de Jeune enfant, entre technicité, bricolage et capital culturel.....	56
Conditions de travail des assistantes maternelles et bien-être des enfants accueillis .....	63
Les ATSEM et ASEM au cœur du travail de socialisation scolaire.....	72
Index des auteurs.....	80

# Remerciements

Les responsables scientifiques, les membres du Comité scientifique et du Comité d'organisation de la deuxième Édition du Colloque Interdisciplinaire International « Bébé, petite enfance en contextes » remercient sincèrement l'ensemble des partenaires institutionnels - UT, UTC, UT2J, UT3, CNRS, Inserm, Labex SMS, Isthia, UMR Lisst, UMR Certop, UMR Laero, EA Cresco, UMR CerCO, UMR 1027, et de la société civile - Conseil Régional d'Occitanie, Arseaa, Santé Publique France, Toulouse Métropole, IReSP, pour leur soutien, leur confiance, l'intérêt qu'ils ont porté à ce projet et, en amont, au Groupement d'Intérêt Scientifique « Bébé, petite Enfance en COntextes » (GIS BECO-UT).

Nous remercions chaleureusement l'équipe du Centre de Promotion de la Recherche Scientifique (CPRS) et celle de la Maison de l'Image et du Numérique (MIN) de l'UT2J pour leur professionnalisme et leur soutien sans faille.

Nous remercions vivement les évaluateur.trices et relecteur.es des contributions : Jean-Luc Attié (Professeur d'aérologie, UT3), Jean-Charles Basson (MCF en sociologie, UT3), Lise Bourdeau-Lepage (Professeure de géographie, Université de Lyon), Danielle Boyer (Bureau de la recherche, CNAF, Paris), Thierry Cardoso (Médecin épidémiologiste, Responsable unités Petite Enfance / Enfants et jeunes, Direction de la prévention et de la promotion de la santé, Santé Publique France), Martine Court (MCF en sociologie, Université Clermont Auvergne), Cyrille Delpierre (DR Inserm, santé publique, UT3), Annie Devault (Professeure en travail social, Université du Québec en Outaouais, Canada), Bernard Dupré (Directeur de recherche, Sciences de l'environnement, CNRS, Toulouse ; Arseaa), Anne Dupuy (MCF en sociologie, UT2), Chloé Farrer (DR-CNRS, neurosciences, UT3), Estelle Gallant (Professeure de droit privé, UTC), Michelle Kelly-Irving (DR Inserm, santé publique, UT3), Carl Lacharité (Professeur de psychologie, Université du Québec à Montréal, Canada), Denis Mellier (Professeur de psychologie clinique et psychopathologie, Université de Franche-Comté), Marianne Modak (Professeure honoraire, Haute école de travail social et de la santé, Lausanne), Alice Moscaritolo (Docteure en Sciences de l'éducation et de la formation, UT), Lidia Panico (CR-INED, Paris), Lukas Rass-Masson (Professeur de droit privé, UTC), Emmanuelle Rial-Sebbag (DR-Inserm, droit de la santé, UT3), Maïthé Tauber (Médecin pédiatre, PUPH, UT3), Michel Vandebroek (Professeur au Département du travail social, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation, Université de Gand, Belgique), Chantal Zaouche Gaudron (Professeure émérite de psychologie de l'enfant, UT2).

Un grand merci aux auteur.es, de rendre visibles et lisibles les savoirs scientifiques qui concernent le jeune enfant et son environnement tout autant que les actions menées par les acteurs de terrain ; nous vous remercions très vivement pour votre participation à l'écriture de cet ouvrage ainsi qu'à l'avancée et à la diffusion des connaissances.

Sincères remerciements à toutes celles et ceux qui nous ont accompagnés : les Editions Eres, les Berceuses, Les Jazz Bicravers, les associations, avec toutes nos excuses pour celles et ceux que nous avons oublié.es.

# Partenaires



# Les comités

## Responsables scientifiques :

Jean-Luc Attié (Aérogologie, UT3), Cyrille Delpierre (DR Inserm, santé publique, UT3), Anne Dupuy (Sociologie, UT2J), Estelle Gallant (Droit, UTC), Michelle Kelly-Irving (Santé publique, UT3), Christine Mennesson (Sociologie, IEP), Emmanuelle Rial-Sebbag (Droit de la santé, UT3, Inserm), Chantal Zaouche Gaudron (Psychologie, UT2J)

## Comité d'organisation :

Jean-Luc Attié (Professeur d'aérogologie, UT3), Marie Dajon (Docteur en psychologie, UT2, GIS BECO-UT), Anne Dupuy (MCF en sociologie, UT2), Chloé Farrer (DR-CNRS, neurosciences, UT3), Estelle Gallant (Professeure de droit privé, Université Toulouse Capitole), Michelle Kelly-Irving (DR Inserm, santé publique, UT3), Christine Mennesson (Professeure de sociologie, IEP), Pierre Molinier (Professeur en sciences de l'information et de la communication, UT2), Alice Moscaritolo (Post-doctorante en sciences de l'éducation, GIS BECO-UT), Yury Stefany Osorio Barajas (Doctorante en Psychologie, LISST-Cers, UT2), Emmanuelle Rial-Sebbag (DR-Inserm, droit de la santé, UT3), Allan Simon (Doctorant en Sociologie, LISST-Cers, UT2), Olivia Troupel (MCF en psychologie, UT2), Chantal Zaouche Gaudron (Professeure émérite de psychologie de l'enfant, UT2)

## Comité scientifique :

Jean-Luc Attié (Professeur d'aérogologie, UT3), Jean-Charles Basson (MCF en sociologie, UT3), Geneviève Bergonnier-Dupuy (Professeure en sciences de l'éducation, Université Nanterre), Lise Bourdeau-Lepage (Professeure de géographie, Université de Lyon), Danielle Boyer (Bureau de la recherche, CNAF, Paris), Thierry Cardoso (Médecin épidémiologiste, Responsable unités Petite Enfance / Enfants et jeunes, Direction de la prévention et de la promotion de la santé, Santé Publique France), Martine Court (Maîtresse de conférences HDR en Sociologie, Université Clermont Auvergne), Marie Dajon (Docteur en psychologie, UT2, GIS BECO-UT), Nicoletta Diasio (Professeure de Socio-anthropologie, Université de Strasbourg), Cyrille Delpierre (DR Inserm, santé publique, UT3), Annie Devault (Professeure en travail social, Université du Québec en Outaouais), Sophie Duhem (Professeure en Histoire de l'art, UT2J), Bernard Dupré (Directeur de recherche, Sciences de l'environnement, CNRS, Toulouse ; Arseaa), Anne Dupuy (MCF en sociologie, UT2), Chloé Farrer (DR-CNRS, neurosciences, UT3), Estelle Gallant (Professeure de droit privé, Université Toulouse Capitole), Sophie Jehel (Professeure en sciences de l'information et de la Communication, Paris 8), Michelle Kelly-Irving (DR Inserm, santé publique, UT3), Carl Lacharité (Professeure de psychologie du développement, Canada), Denis Mellier (Professeur de psychologie clinique et

psychopathologie, directeur du laboratoire de psychologie EA 3188, Université de Franche-Comté, coprésident de la WAIMH-France), Richard Ménard (DR en qualité de l'air, Chercheur scientifique pour Environnement et Changement climatique Canada, Université de McGill, Montréal), Christine Mennesson (Professeure de sociologie, IEP), Marianne Modak (Professeure honoraire, Haute école de travail social et de la santé – HETSL, Lausanne), Alice Moscaritolo (Post-doctorante en sciences de l'éducation, GIS BECO-UT), Lidia Panico (CR-INED, Paris), Julie Poissant (Professeure en petite enfance aux départements d'éducation et formations spécialisées, Professeure externe en Psychologie, Université du Québec à Montréal), Lukas Rass-Masson (Professeur de droit privé, Université Toulouse Capitole), Elodie Razy (Professeure d'anthropologie, Université de Liège, Belgique), Emmanuelle Rial-Sebbag (DR-Inserm, droit de la santé, UT3), Isabelle Roskam (Professeure de psychologie, Université catholique de Louvain, Belgique), Régine Scelles (Professeure de psychologie, Paris-Nanterre), Gilles Séraphin (Professeur en sciences de l'éducation, Université de Paris Nanterre), Maithé Tauber (Pédiatrie, PUPH, UT3), Philippe Terral (Professeur de Sociologie, UT3), Olivier Thévenon (Chef de l'Unité sur le Bien-être des enfants au centre de l'OCDE pour le bien-être, l'inclusion, la soutenabilité et l'égalité des chances (WISE), Olivia Troupel (MCF en Psychologie, UT2), Michel Vanderbroeck (Professeur au Département du travail social, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation, Université de Gand, Belgique), Chantal Zaouche Gaudron (Professeure émérite de psychologie de l'enfant, UT2)

## Les conférenciers invités

- Thierry Cardoso (Médecin épidémiologiste, Santé Publique France)
- Martine Court (Maîtresse de conférences HDR en sociologie, Université Clermont Auvergne)
- Nicoletta Diasio (Professeure de socio-anthropologie, Université de Strasbourg)
- Richard Ménard (DR en qualité de l'air, chercheur pour Environnement et Changement Climatique Canada (ECCC))
- Julie Poissant (Professeure en éducation et formations spécialisées, Université du Québec, Montréal)
- Lukas Rass-Masson (Professeur de droit privé, Université Toulouse Capitole)
- Régine Scelles (Professeure de psychologie, Paris Nanterre)
- Olivier Thévenon (Chef de l'unité sur le bien-être des enfants à l'OCDE)
- Michel Vanderbroeck (Professeur au département du travail social, Université de Gand, Belgique)

# Avant-propos

Marie Dajon, Anne Dupuy, Estelle Gallant & Chantal Zaouche Gaudron

La petite enfance est une période déterminante de la vie humaine émaillée de temps de construction et de changements pour l'adulte à venir. C'est pourquoi la thématique de la petite enfance reste un sujet d'étude essentiel et de débat actuel crucial. La plupart des disciplines médicales et des sciences humaines et sociales s'intéresse à l'enfant. Par exemple, la pédiatrie et la pédopsychiatrie constituent des domaines spécialisés qui étudient le développement neuro-physio-sensori-moteur et psychique de l'enfant. La psychologie y consacre aussi toute une branche, la psychologie du développement, en tenant compte des interactions du tout-petit avec autrui et l'environnement (au sens large du terme). Par ailleurs, le droit de l'enfant est également une branche essentielle des droits de l'Homme visant la protection spécifique de l'enfant en tant qu'être humain à part entière. On peut bien sûr citer la sociologie de l'enfance qui s'attache à considérer l'enfant comme un acteur social à part entière en s'intéressant, par exemple, à la construction sociale de l'enfant ou à son rôle social. Les travaux de recherche menés en anthropologie de l'enfance sur les cultures enfantines et les expériences socio-culturelles, entre autres, viennent compléter la richesse du sujet. Ainsi, chaque discipline permet d'enrichir le tableau des éléments de compréhension du jeune enfant.

C'est pourquoi l'interdisciplinarité a été au centre de ce colloque et constitue une des forces du GIS BECO-UT. Comme le précise Zaouche Gaudron (2016), l'objectif principal de ce regroupement de chercheur.es et des activités menées au sein du GIS BECO-UT est d'« étudier, de la sphère cérébrale à la sphère institutionnelle et politique, qui fonctionnent individuellement et en interaction, les différents facteurs de développement bio-psycho-socioculturels de l'enfant dans le but d'améliorer sa qualité de vie au cours de son développement »<sup>1</sup>. Ainsi, tout comme la première édition du colloque BECO (2019)<sup>2</sup>, le défi a été ici de fédérer des enseignant.es-chercheur.es, des étudiant.es mais aussi des praticien.nes, issu.es de ces différentes disciplines, afin de travailler de façon conjointe les questions de recherche relatives au jeune enfant et à son développement.

Ces actes en ligne concernent sept communications qui ont été présentées lors de la deuxième édition du colloque BECO (2022) et qui sont réparties ici en deux chapitres. Le premier, *Enfance en contextes*, regroupe trois textes portant sur des thématiques différentes mais complémentaires. Dans une première contribution, *Isabelle Maillachon, Chloé Thomas, Violaine Beduneau, Véronique Miguel Addisu, et Mehmet-Ali Akinci* présentent leur projet « Vivre et parler avec le jeune enfant en Établissement d'Accueil du Jeune Enfant ». Les auteur.es ont étudié les interactions langagières entre des enfants

<sup>1</sup> Zaouche Gaudron, C. (2016). Organisation d'une "Cérémonie identitaire", GIS BECO-UT, 23-24 Juin 2016, Université Toulouse Jean Jaurès.

<sup>2</sup> Pinel-Jacquemin, S., Kelly-Irving, M., & Attié, J.-L. (dir.). (2019). Actes en ligne du colloque BECO, Bébé, Petite enfance en contextes, 1<sup>ère</sup> édition. <https://beco.univ-tlse2.fr/accueil/navigation/colloque-beco-15-17-mai-2019/>.

de 18 à 34 mois et des équipes de professionnel.les de la petite enfance formé.es au *Parler Bambin*, dans trois crèches multi-accueil de la mairie du Havre. Puis, dans une deuxième contribution, *François Ndjapou, Emilie Valentin, Margaux Lacharme et Gaëlle Bredon* rapportent une recherche exploratoire menée dans une crèche de la ville de Lyon et conduite par des professionnel.les praticien.nes et chercheur.es. Cette étude vise à analyser, par des observations avec des grilles préconstruites et des entretiens individuels et groupaux, les effets du port du masque transparent sur la focalisation du regard de l'enfant lors de la pandémie Covid-19. Et, enfin, *Alice Moscaritolo et Amalia Martinez* proposent une recherche exploratoire portant sur un échantillon de 19 familles avec des enfants vivant en résidence alternée. Dans cette étude, les auteures se questionnent sur les contraintes et les atouts de cette situation pendant le premier confinement. Cette dernière recherche a été menée dans le cadre d'une plus vaste enquête en ligne sur le vécu des familles résidant en France, pendant le premier confinement, avec au moins un enfant de six ans ou moins (Projet COV-JEUNENFANT<sup>3</sup>).

Dans le second chapitre, *Les professionnel.les de la crèche à l'école* sont à l'honneur. Il s'agit ici de réunir quatre contributions mettant en avant le travail des intervenant.es de la petite enfance. La première présente une démarche innovante et partenariale pour un accueil inclusif de qualité avec la création du service Prévention Santé Inclusion à Toulouse. Pour illustrer cette démarche préventive et inclusive, *Lydie Rougé, Leslie Cygler, Cynthia Demory, Cécile Lelandais, Sylvie Galey, et Agnès Inguimberty* s'appuient sur la présentation de deux vignettes cliniques qui témoignent de l'importance d'une collaboration pluridisciplinaire. *Yoann Grima et Amèle Lakhouch*, dans la deuxième contribution, examinent la médiation éducative proposée par les éducateurs de jeune enfant, un outil au cœur de leurs pratiques. Les auteur.es s'intéressent aux différents processus à l'œuvre dans la construction des savoirs professionnalisants, notamment les différentes mobilisations subjectives qui interrogent la rencontre avec le jeune enfant. Le troisième texte concerne les conditions de travail des assistantes maternelles en lien avec le bien-être des enfants accueillis. D'un point de vue juridique, et s'appuyant sur le cadre légal, *Camille Giardina* tente de répondre à la question suivante : la flexibilité de la législation applicable aux assistantes maternelles implique-t-elle un risque pour le bien-être des enfants gardés ? Et pour finir, *Auriane Menestret* analyse le travail de socialisation scolaire des agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles (ATSEM). L'auteure y aborde la question du rôle et des fonctions parfois peu reconnues socialement des ATSEM qui sont considérées par certains sociologues comme des professionnelles essentielles à la socialisation de l'enfant et marquées par la division du travail éducatif mais aussi moral.

Ainsi, ces actes en ligne reflètent l'importance et la diversité des recherches scientifiques et de terrain que l'on peut trouver aujourd'hui dans le champ de la petite enfance. Ils représentent une vue d'ensemble, certes partielle, mais déjà très riche pour investiguer

---

<sup>3</sup> Pour le Consortium COV-JEUNENFANT : C. Zaouche Gaudron (Dir.), J.-C. Basson, C. Bouilhac, I. Claudet, N. Collomb, C. Delpierre, A. Dupuy, E. Gaborit, I. Glorieux, V. Katkoff, M. Kelly-Irving, V. Larrosa, P. Marchand, C. Mennesson, A. Moscaritolo, S. Pinel-Jacquemin, P. Ratinaud, J. Renard, T.-N. Willig.

ce vaste domaine et contribuer à l'avancée des connaissances sur les jeunes enfants qui seront les adultes de demain.

*Note à l'attention des lecteurs et lectrices : le choix d'utiliser ou non l'écriture inclusive dans les contributions suivantes a été laissé à l'appréciation des auteur.es.*

# Chapitre 1 : Enfance en contextes

- ❖ **Vivre et parler avec le jeune enfant : *scenarii* ritualisés dans trois crèches formées au *Parler Bambin*** – Isabelle Maillachon, Chloé Thomas, Violaine Beduneau, Véronique Miguel Addisu, & Mehmet-Ali Akinci
- ❖ **Dans la petite enfance, on joue la transparence : recherche exploratoire en crèche et usage des masques transparents** – François Ndjapou, Emilie Valentin, Margaux Lacharme, & Gaëlle Bredon
- ❖ **Le confinement avec de jeunes enfants en résidence alternée : quelles contraintes, quels atouts ?** – Alice Moscaritolo & Amalia Martinez

# Vivre et parler avec le jeune enfant : *scenarii* ritualisés dans trois crèches formées au *Parler Bambin*

Isabelle Maillochon<sup>1a</sup>, Chloé Thomas<sup>2b</sup>, Violaine Beduneau<sup>2c</sup>,  
Véronique Miguel Addisu<sup>2d</sup> & Mehmet-Ali Akinci<sup>2e</sup>

1. Laboratoire IDEES LH - UMR6266 CNRS, ULHN, Normandie Université, 25 rue Philippe Lebon B.P. 112376063 LE HAVRE Cedex.

2. Laboratoire DY LIS (Dynamique du Langage In Situ) UR7474- Université de Rouen Normandie - 17, rue Lavoisier - 76821 MONT SAINT AIGNAN Cedex.

a. [isabelle.maillochon@univ-lehavre.fr](mailto:isabelle.maillochon@univ-lehavre.fr)

b. [thomaschloe2103@gmail.com](mailto:thomaschloe2103@gmail.com)

c. [violaine.beduneau@gmail.com](mailto:violaine.beduneau@gmail.com)

d. [veronique.migueladdisu@univ-rouen.fr](mailto:veronique.migueladdisu@univ-rouen.fr)

e. [mehmet-ali.akinci@univ-rouen.fr](mailto:mehmet-ali.akinci@univ-rouen.fr)

## Résumé :

C'est essentiellement lors des interactions menées avec l'adulte que l'enfant parvient à s'approprier le lexique, les règles grammaticales et les dimensions sociales et culturelles de sa ou ses langue(s). Dans le cadre du projet « Vivre et parler avec le jeune enfant en Établissement d'Accueil du Jeune Enfant », nous avons étudié les interactions langagières quotidiennes entre des enfants de 18 à 34 mois et des équipes professionnelles (éducatrices, infirmières, auxiliaires de puériculture, stagiaires) formées au dispositif PARLER Bambin, dans trois crèches « multi-accueil » de la mairie du Havre. Nous y avons analysé deux types de moments interactionnels quotidiens dans la vie des trois crèches : les ateliers d'éveil et les repas. Notre corpus est constitué d'enregistrements filmés à trois reprises dans l'année (novembre, mars, juin) dont 35 heures de vidéos, 16 ateliers et neuf repas représentant environ six heures d'enregistrement. Les analyses ont été menées de façon collaborative (chercheurs et praticiens), en incluant leur gestualité à partir des vidéos et des transcriptions. Les résultats permettent d'identifier des formats ritualisés très proches dans les trois structures, et spécifiques aux types d'interactions. Au sein des ateliers, le format « *game* » favorise l'homogénéité des prises de parole et le langage chez l'enfant en regard du format « *playing* » où l'enfant est moins en interaction avec le professionnel. Pour les deux moments, l'action suscite des séquences conversationnelles à l'initiative des adultes. Lors des repas et des ateliers, les analyses nous font poser l'hypothèse que des gestes professionnels à même de soutenir le développement

langagier des enfants sont effectivement mobilisés par les professionnelles formées au PARLER Bambin. De ces analyses résultent des cadres conceptuels susceptibles de favoriser la formation des professionnels.

**Mots-clés :** Interactions langagières, crèches multi-accueil, PARLER Bambin, gestes professionnels, formats interactionnels.

## Introduction

Cette étude a été réalisée dans le cadre d'une recherche collaborative avec la ville du Havre, les équipes de professionnelles de trois Établissements d'Accueil du Jeune Enfant (désormais EAJE) et des chercheurs de statuts divers (Université de Rouen-Normandie et Université Le Havre-Normandie). L'objectif était d'étudier les interactions quotidiennes dans ces structures entre les enfants et les professionnelles (éducatrices, infirmières, auxiliaires de puéricultures, stagiaires) formées au dispositif PARLER Bambin. Nous partons de l'hypothèse que la fréquence des interactions langagières est susceptible d'influencer le développement langagier des enfants au sein de *scenarii* ritualisés qui devraient être intéressants à réinvestir pour la formation professionnelle.

Après avoir présenté le contexte dans lequel s'inscrit cette étude, nous inscrirons notre propos dans une perspective interactionniste de l'étayage, puis nous étudierons les caractéristiques des interactions de tutelle dans deux moments récurrents du quotidien de ces EAJE engagées dans le PARLER Bambin : les ateliers d'éveil et les repas.

## 1. La recherche ViPaJe : une perspective interactionniste

### Contextualisation

Les trois EAJE proposés et retenus pour cette recherche ont été observés entre 2018 et 2021 et accueillent des enfants dont les familles diffèrent par leur statut socio-économique. Chacune de ces structures est constituée de six ou sept professionnelles, et on retrouve d'une structure à l'autre des journées ritualisées et relativement similaires. Selon une politique mise en place depuis 2013 par la ville du Havre, les trois équipes ont été formées au PARLER Bambin (Zorman *et al.*, 2011), avec pour objectif principal de lutter contre les inégalités sociales. Ce dispositif vise notamment à proposer un environnement propice pour le développement langagier du jeune enfant, avec une attention particulière accordée aux « Petits Parleurs »<sup>4</sup>. Les agents bénéficient d'une formation approfondie en vue de développer des gestes professionnels dont on connaît

---

<sup>4</sup> Florin A., Braun-Lamesch M., Bramaud du Boucheron G. 1985. Le langage à la maternelle, Bruxelles, Mardaga, Psychologie et sciences humaines. Dans ce livre, les auteurs isolent trois catégories d'enfants : ceux qui parlent beaucoup, ceux qui parlent moyennement, et ceux qui ne parlent pas (p.157).

l'influence bénéfique sur le langage des enfants, et en particulier de ceux vivant dans des contextes défavorisés.

### **La perspective interactionniste : les interactions au cœur du développement de l'enfant**

Les adultes parlent au bébé dès les premiers jours de la vie, lui prêtent la capacité de comprendre, le considèrent comme un partenaire de dialogue, interprètent tous les signes renvoyés par l'enfant : il y a ainsi communication avant le langage (Bruner, 1983).

Nous définissons l'interaction comme un « processus temporel et séquentiellement ordonné qui prend place lorsqu'au moins deux individus se trouvent dans un espace perceptuel partiellement partagé, dans lequel ils recourent à des ressources sémiotiques en vue de conduire collectivement une action conjointe, elle-même indexée à des pratiques sociales historiquement et culturellement constituées » (Filliettaz, 2018 : 15). La relation de l'enfant à son environnement est ainsi médiatisée par le groupe social dans lequel il grandit, on retrouve le parler « bébé », ou « motherese », dans diverses cultures (Boysson-Bardies, 1996). L'adulte joue alors un rôle de médiateur dans le rapport de l'enfant à son environnement.

Bruner (1983) a introduit la notion d'interaction de tutelle pour rendre compte de l'intervention de l'adulte dans ses interactions avec l'enfant. Ce cadre permet à l'enfant de construire et d'intérioriser le sens des situations vécues et de réduire l'écart existant entre ce qu'il peut faire à l'aide de son entourage et ce qu'il peut réaliser seul. Ainsi, l'adulte, en « étayant » l'activité de résolution de problème de l'enfant, lui permet de réussir une tâche plus complexe. Nous étudions ces interactions de tutelle, où on observe une convergence des buts dans l'interaction : le novice doit maîtriser la tâche, et l'expert permet au novice d'atteindre cet objectif.

### **Les processus d'étayage**

Bruner (1983) présente les processus d'étayage, comme un système de support fourni par l'adulte, et à travers lequel celui-ci « restreint la complexité de la tâche permettant à l'enfant de résoudre des problèmes qu'il ne peut accomplir tout seul » (Bruner, 1983 : 288). Au niveau le plus simple de l'étayage, l'adulte protège l'enfant contre les distractions qui pourraient le détourner de l'interaction, en assurant une convergence entre son attention et celle de l'enfant au cours de l'échange, facilitant l'établissement de relations entre les signes (verbaux dans le cadre d'activités langagières) et les événements. Ensuite, l'adulte facilite la compréhension de la relation entre moyens et buts si l'enfant ne peut y parvenir seul. De fait, l'adulte « dirige par son discours et ses actions les activités de l'enfant de façon à le confronter constamment à des relations entre signes, moyens et buts, et l'amener à intervenir activement dans ces relations avant qu'il puisse les représenter, s'accordant ainsi étroitement au niveau de l'enfant dans le déroulement de la tâche » (Bruner, 1983 : 289). Enfin, l'adulte fait en sorte que les tâches proposées à l'enfant se réalisent avec succès, en limitant la difficulté de la tâche, et en

proposant un niveau d'activités qui soit légèrement au-delà des capacités effectives de l'enfant, afin d'opérer dans la zone proximale de développement (Vygotski, 2019).

### Les formats ritualisés

Dans les interactions mère-enfant, certaines situations, des *formats*, reviennent régulièrement et constituent des structures de base, que Bruner nomme des *microcosmes maitrisables* (Bruner, 1983 : 288). La répétition et l'enchaînement de mêmes actes et verbalisations rendent ces formats prédictibles, favorisant la compréhension de l'enfant et facilitant le passage de la période préverbale à la période verbale. Enfin, les formats utilisés par l'adulte permettent de donner à voir et à utiliser des conventions d'interaction satisfaisantes car attendues, certes plus complexes, dans les interactions entre adultes. Nous nous demandons si ces formats s'actualisent dans deux types de situations proposées quotidiennement à des enfants de 18 à 34 mois dans les EAJE : les ateliers et les repas. Quels types de formats d'ateliers<sup>5</sup> trouve-t-on lorsque les professionnelles sont formées au PARLER Bambin ? Quelles sont les caractéristiques des interactions adultes-enfants lors des repas ? Des différences entre les structures sont-elles repérables ?

## 2. Vivre et parler avec le jeune enfant en crèche multi-accueil au quotidien : que se passe-t-il ?

Nous avons enregistré le quotidien de trois crèches multi-accueil à trois moments de l'année (novembre, mars, juin, 2018/2019, environ 35 heures d'enregistrement). Parmi les moments récurrents (temps libres, changes, lectures, repas, ateliers d'éveil), nous avons choisi d'étudier des situations dans lesquelles les adultes ont une posture double, qui vise à la fois à vivre avec les enfants et à favoriser leur prise de parole en utilisant les gestes appris lors de la formation PARLER Bambin : les neuf repas et les 16 ateliers représentent environ six heures de vidéo. Afin de mener des microanalyses des interactions de tutelle, nous avons sélectionné des extraits vidéo d'une durée comparable, pour des tâches qui engagent à la fois la motricité des enfants et leur langage verbal.

### Interactions lors des ateliers

En ce qui concerne les éléments méthodologiques spécifiques à l'étude des ateliers d'éveil, notre corpus est constitué de 13 extraits d'une durée de cinq minutes et provenant des trois EAJE de milieux socioéconomiques différents. Deux types d'activités ludiques sont proposées, qui influent sur les formats interactionnels : certaines activités sont plutôt individuelles, elles ne nécessitent pas d'interactions verbales, sauf à

---

<sup>5</sup> Un atelier d'éveil est un lieu où les enfants font tout autre chose qu'au sein des temps libres et repas notamment. Les ateliers sont un espace où la professionnelle propose à un petit groupe une activité.

demander de l'aide ou à répondre à une sollicitation de l'adulte, mais elles favorisent la créativité de l'enfant. D'autres activités ludiques visent à réussir, à gagner, ce qui engage des interactions plus nombreuses. Nous rapprochons cette différence de la distinction opérée par Winnicot (Winnicot, 1975) avec une visée psychanalytique entre le *game* qui est l'aspect organisé du jeu, comportant des règles bien définies, et le *playing*, jeu libre et créatif. Cette distinction nous intéresse ici pour les initiatives interactionnelles distinctes que ces formats supposent. Dans le tableau suivant sont présentés les données liées aux 13 extraits ateliers. Nous n'avons relevé aucune différence entre les structures : les ateliers sont comparables, les conduites langagières des professionnelles le sont aussi :

A [-]	B [--]	C [+]
5 ateliers	6 ateliers	5 ateliers
2 ou 4 enfants (21 à 37 mois)	3 ou 4 enfants (18 à 42 mois)	3 ou 4 enfants (25 à 36 mois)
/	1 atelier collectif-individuel	2 ateliers collectifs
5 ateliers individuels	5 ateliers individuels	3 ateliers individuels
1 professionnelle : Auxiliaire	2 professionnelles : EJE &auxiliaire	3 professionnelles : EJE,auxiliaire & stagiaire

Tableau 1 : Données des 13 extraits d'atelier

Les interactions langagières constituent des objets multimodaux (Masson et Canut, 2019), inscrits dans un environnement contextuel qui influe sur le développement langagier. Notre analyse des *scenarii* s'appuie sur la notion de format (Bruner, 1983) et décrit les interactions entre les locuteurs dans des moments courts, en prenant conjointement en compte trois types d'éléments : les productions linguistiques et les pauses, les gestes et les regards, et les postures corporelles.

Interprétation des observables adultes / enfants et comparaisons	
<b>Cadrage</b>	Profil professionnel et langagier de l'intervenant
	Nombre d'enfants et âges moyens
	Durée
	Type de tâche ( <i>Playing / Game</i> )
<b>Langage adressé à l'enfant / adulte</b>	Parole (morphosyntaxe)
	Prosodie et rythme
	Lexique
<b>Interaction avec le/les enfant(s)/ l'adulte</b>	Initiations des échanges (verbales et non verbales)
	<b>Interactions verbales</b> Feedback (étayage conversationnel) Observations : lexique, MS et phonologie Pronoms pour parler de soi ("je") / à l'interlocuteur ("tu")
	<b>Interactions non verbales</b> Regards Attention conjointe Imitation, pointage Mouvements de tête Inclinaison du corps vers l'avant ou vers l'arrière
<b>Interactions entre pairs (enfants)</b>	Initiation des échanges
	Interactions verbales
	Interactions non verbales
<b>Situation interactionnelle</b>	% des temps de parole
	% des pauses interactionnelles
Remarques globales	

Tableau 2 : Tableau de la typologie mise en place.

Nous avons catégorisé les interactions selon les types d'activités (*playing/game*). Il apparaît qu'au sein de ces cadres les interactions verbales sont diversement soutenues par les gestes (des adultes, mais surtout des enfants), ce qui génère des échanges dans lesquels les silences participent aussi à la communication, ce que nous avons appelé « pauses interactionnelles ». Avant de synthétiser les résultats de ces analyses, nous donnons trois exemples de ces interactions de tutelle :

**(1) L'atelier loto** (une professionnelle et trois enfants, structure A-, EAJE situé dans un quartier défavorisé) : lors de cet atelier, l'adulte montre une image et les enfants regardent la planche devant eux pour vérifier s'ils la possèdent : *game*.

« PRO : c'est bon ?

ENF 1, 2 & 3 : oui

PRO : tout le monde à sa plaquette ?

ENF 1,2 & 3 : oui

PRO : alors, qu'est-ce que c'est ?

ENF 1 pointe la case correspondante sur son plateau :

ENF 1 : xxx

PRO : oui c'est toi qui l'as enfant 1, comment ça s'appelle ?

ENF 2 : la lo la lo

ENF 3 : ver [= verre ou vert ?]

PRO : oui c'est une tasse

ENF 2 & 3 : tasse

PRO : tiens je te laisse la mettre

ENF 1 : paque moi zé là [= parce que moi j'ai là]

PRO : oui c'est toi qui l'as »

La professionnelle agit sur la tâche, celle-ci est un prétexte pour échanger avec l'enfant. La participation des enfants est homogène avec un langage « assez présent », nous relevons peu d'interactions non verbales et peu de vrais silences<sup>6</sup>. Ici le langage est initié par l'adulte, les enfants doivent parler pour réussir.

**(2) L'atelier Coton-colle** (deux professionnelles et quatre enfants, structure C+-, EAJE situé dans un quartier mixte) : ils ont chacun un ours en carton devant eux et ils doivent coller des morceaux de coton : *playing*.

« PRO1 : alors tu prends le petit bout enfant 1 vas-y tire, tu tires

PRO1 : tu veux mettre de la colle dessus ? regarde

Pro commence à ébaucher un mouvement pour lui montrer avec un pinceau mais enfant 1 la devance et trempe directement le coton dans la colle.

PRO1 : oui tu peux faire comme ça, on met de la colle hop tu le colles dessus, tu appuies dessus enfant 1

Pro 1 lui montre et met des mots sur toutes les actions, décrit le processus.

ENF 2 : on fait da peinture

PRO2 : non c'est de la colle, c'est pour coller le coton »

La professionnelle agit sur la tâche pour susciter une interaction avec l'enfant. Ici, la créativité de l'enfant est freinée par la difficulté de la tâche. Nous observons une forte présence de la parole de l'adulte, qui gère et organise les actions des enfants. Le langage est directement orienté vers la tâche, et contraint par l'étayage de l'adulte.

**(3) L'atelier pâte à modeler** (une professionnelle et trois enfants, structure B-- EAJE situé dans un quartier très défavorisé) : l'adulte distribue des outils pour la pâte à modeler en

<sup>6</sup> Ce que l'on nomme les vrais silences sont les moments où il n'y a ni interaction verbale ou ni interaction non verbale de l'adulte ou de l'enfant.

nommant les enfants. La tâche est créative, à la portée des enfants, et ne nécessite pas d'interactions : *playing*.

« PRO: regarde t'as des emporte-pièces, t'as d'autres accessoires ici

PRO: un petit couteau

PRO: un petit couteau pour enfant 1

PRO: et un petit couteau pour enfant 2

Elle en profite pour nommer les enfants de l'activité.

ENF 3 : ah bah couteau

PRO: oui c'est un couteau, c'est bien enfant 3

Pro sort un ciseau et demande à enfant 1 ce que c'est, il ne sait pas, elle lui donne le mot. »

La professionnelle utilise la tâche comme prétexte pour initier des échanges conversationnels et introduire du lexique, ce à quoi certains enfants répondent. D'autres restent concentrés et solitaires.

En nous appuyant sur les indices interactionnels cités plus haut (tableau 2), il a été possible de distinguer des *scenarii* descriptibles en termes d'activités (le cadre winnicottien) et en termes interactionnels (le format brunérien). Bien que nous n'ayons pas la place ici de développer les différences interindividuelles entre les enfants, l'étude montre que certains enfants investissent plus que d'autres les interactions de tutelle, ils réussissent à capter l'attention de l'adulte par la parole, ce que d'autres font moins facilement, voire pas du tout. Dans notre étude, c'est en particulier le cas dans les ateliers de *playing* (implications langagières hétérogènes), et plus encore dans les ateliers *playing* qui proposent une tâche très facile (cf. tableau 2).

Le tableau de synthèse ci-dessous met en valeur certains contrastes qui, selon les professionnelles engagées dans la recherche ViPaJe, sont des leviers pertinents pour la formation continue dans les équipes :

Cadre de l'activité		Format d'étayage verbal de l'adulte	Implication langagière des enfants probable
Game		Fort : initié en vue de réaliser ensemble l'activité	Homogène Paroles le plus souvent distribuées par l'adulte
Playing	Tâche trop difficile (contraintes)	Fort : injonction en vue de réaliser la tâche	Hétérogène Paroles rares Sur-représentation des paroles de l'adulte
	Tâche adaptée (créative)	Peu présent (Sauf si sur-sollicitation)	Hétérogène Nombreux silences
	Tâche très facile (peu créative)	Fort : divers sujets de conversation	Hétérogène Peu de pauses interactionnelles

Tableau 3 : Formats identifiés.

Cette catégorisation des formats interactionnels en lien avec les activités réelles des enfants favorise la réflexivité des professionnelles : « lorsqu'il existe un ajustement flexible entre l'adulte et l'enfant dans les formats, l'enfant peut à son tour développer sa propre conscience en devenant capable d'utiliser le même système de signes que l'adulte pour se représenter lui-même ses propres actions et interactions avec les autres. [...] L'enfant devient à la fois un adulte conformément aux conventions de sa culture et quelqu'un qui peut négocier ses représentations avec autrui en opérant sur elles. » (Bruner, 1983 : 290). Nous n'avons relevé dans tous les ateliers qu'une attention des professionnelles aux échanges, et n'avons pas identifié de différences entre les conduites langagières selon les structures. Il semble donc qu'ici, la formation PARLER Bambin soit un facteur plus important que le celui de la tonalité socio-économique des structures.

Bien que le repas ne soit pas un jeu, il est là aussi possible d'y trouver des formats récurrents susceptibles de favoriser la réflexivité des professionnelles.

### Interactions lors des repas

Le verbatim présenté ci-dessous, (extrait de repas dans la structure A-, mai 2019) illustre les échanges entre professionnelles et enfants au cours des repas<sup>7</sup>. La professionnelle initie les épisodes avec des enfants tour à tour alors qu'elle leur sert le repas puis l'eau

<sup>7</sup> Ont contribué partiellement à cette étude Agathe Debris (École d'orthophonie de Nancy, Université de Nancy) et Victoria Alvès (École d'orthophonie de Caen, Université de Caen Normandie), au cours de leur stage « recherche ».

en interagissant avec chacun. Toutefois, les enfants initient également quelques échanges.

« Sur la table 1, la professionnelle, puéricultrice, est agenouillée derrière un enfant. Elle est donc à sa hauteur. Et elle lui montre le contenu de la boîte contenant son repas. L'enfant grimace en repoussant la boîte. La professionnelle se tourne vers l'enfant et dit : « *tu n'as pas envie peut-être.* ».

**Elle initie l'échange, à la fois verbal et non verbal.**

L'enfant dit « *na* », fait non de la tête et repousse la boîte.

**Il s'agit ici de réponses verbales et non verbales**

Ensuite la professionnelle dit « *je le mets dans ton assiette et puis tu vas goûter ?* », **en regardant la petite fille en même temps qu'elle lui parle.**

L'enfant continue de repousser la boîte.

La professionnelle dit alors « *si tu n'en veux pas, tu auras le droit de pas manger.* » puis « *mais dessous y'a quelque chose.* » « *y a quoi dessous ?* » Dans le même temps, elle mélange les aliments pour que l'enfant puisse voir ce qu'il y a dessous.

Pendant ce temps, un autre enfant, très intéressé par l'échange, se penche pour regarder dans la boîte. »

Lorsque les enfants ne répondent pas aux sollicitations de la professionnelle, par exemple lors d'épisodes avec trois d'entre eux tour à tour sur le thème du repas, celle-ci « monogère » l'échange, et tente de faire émerger la parole des enfants. En revanche, lorsque les enfants participent pleinement à la conversation comme lors de la distribution des gobelets, le dialogue est « poly-géré ». L'alternance des tours de parole est respectée sans chevauchement. La professionnelle prend alors bien en compte ce qui a été dit par l'enfant et réagit à l'aide du verbal ou du non verbal.

En général, lors des repas étudiés, la professionnelle a bien plus de tours de parole que les enfants, bien qu'elle essaie par plusieurs moyens de les faire interagir verbalement. Cette asymétrie peut être due à la situation de repas quand les enfants sont concentrés sur leur activité de prise de nourriture. Une certaine asymétrie entre enfants s'observe aussi, liée à l'âge, ou parce qu'ils se comportent, dans ces situations, comme de « petits parleurs » ou de « plus grands parleurs ». Les thèmes abordés pendant les enregistrements sont le repas, l'eau, les verres. Ils sont plus ou moins imposés par la situation puisque la professionnelle doit veiller au bon déroulement du repas. De nouveaux thèmes émergent lorsque tout le monde est servi, quand la professionnelle devient plus disponible.

La professionnelle emploie diverses stratégies d'étayage. Lorsque les enfants ne lui répondent pas, on relève des reformulations, répétitions de la question, ou changements du type de question. Lorsqu'elle veut s'assurer d'avoir bien compris l'énoncé d'un enfant, sont utilisées la répétition associée à la monstration de l'objet réel, ou une simple répétition, demandant ainsi implicitement une confirmation. Lorsqu'ils proposent un

énoncé incorrect, elle propose une expansion ou une reformulation. Parfois, elle propose directement le modèle à l'enfant, qui le répète, puis elle évalue la proposition de l'enfant. Elle encourage et valorise souvent les enfants. Le déroulement du repas constitue une sorte de scénario ritualisé dans lequel on retrouve, de la part des professionnelles, les différents éléments de l'étayage des interactions de tutelle décrites notamment par Bruner (1983). Ce résultat est remarquable dans la mesure où les enfants sont en groupe. Si l'adulte interagit individuellement avec chaque enfant « l'un après l'autre », il suscite aussi des échanges entre les enfants. Cela ouvre la socialisation qui n'est alors pas uniquement le respect de règles, comme ne pas manger ce que le voisin a dans son assiette, cet aspect peut aussi être ritualisé davantage, comme lors de la distribution des gants de toilette en fin de repas par un enfant à tous les présents. Nous relevons ces caractéristiques dans tous les repas étudiés dans le cadre de ViPaJe, avec des professionnelles formées au PARLER Bambin ; il serait intéressant d'étudier d'autres corpus de repas dans des structures différentes.

### Conclusion

Ainsi, dans ViPaJe, notre analyse a porté sur diverses situations interactionnelles récurrentes dans le quotidien des crèches. Dans les interactions, le langage est fondamental et est observé dans toutes les situations, lié aux gestes et regards. Les professionnelles, qui ici ont été formées à PARLER Bambin, offrent aux enfants des contextes de communication variés dans des situations comportant plus ou moins de contraintes. Elles donnent simplement des occasions diverses pour communiquer, pour construire des interactions adulte-enfant, et susciter des interactions enfant-adulte et enfant-enfant. Même lors du repas, contexte très contraignant, les professionnelles favorisent des interactions finalement diversifiées. Nous n'avons pas relevé de différences entre les trois structures bien qu'elles soient contrastées sur le plan socio-économique, mais le type d'activité (plus ou moins individuelle et plus ou moins créative) a une influence sur la qualité et la quantité des échanges.

Si cette étude a permis de contribuer à documenter les interactions quotidiennes dans les crèches, elle offre aussi certaines perspectives pour la formation : identifier des formats récurrents en termes conceptuels nous paraît à même d'outiller la réflexivité des professionnels qui ont besoin de réinterroger régulièrement des pratiques professionnelles quotidiennes (Ulmann et Garnier, 2020). C'est en effet sur ces conclusions qu'a abouti la collaboration entre chercheurs et praticiens ViPaJe<sup>8</sup>.

<sup>8</sup> MIGUEL ADDISU, V., MAILLOCHON, I., AKINCI, M.-A., THOMAS, C., BAILLEUL, O., BEDUNEAU, V. 2022., Vivre et Parler avec le Jeune enfant, Rapport scientifique synthétique ViPaJe, 2018/2021. En ligne : [https://dylis.univ-rouen.fr/sites/dylis.univ-rouen.fr/files/rapport\\_scientifique\\_pour\\_lh\\_vipaje\\_final\\_relu\\_final\\_15\\_03\\_2022.pdf](https://dylis.univ-rouen.fr/sites/dylis.univ-rouen.fr/files/rapport_scientifique_pour_lh_vipaje_final_relu_final_15_03_2022.pdf)

## Bibliographie

BOYSSON-BARDIES, B. 1996. Comment la parole vient aux enfants, Paris, Editions Odile Jacob.

BRUNER, J. S. 1983. Le développement de l'enfant : Savoir-faire, savoir dire, Paris, PUF, Collection Psychologie aujourd'hui.

FILLIETTAZ, L. 2018. « Interactions verbales et recherche en éducation. Principes, méthodes et outils d'analyse », Genève, FPSE.

FLORIN, A. ; BRAUN-LAMESCH, M. ; BRAMAUD DU BOUCHERON, G. 1985. Le langage à la maternelle, Bruxelles, Mardaga, Psychologie et sciences humaines.

MASSON, C. ; CANUT, E. 2019. « Usage d'un outil multimodal en contexte médico-éducatif : stratégies d'étayage et postures langagières de professionnels », Observer la multimodalité en situations éducatives : circulations entre recherche et formation, Recherche & Formation Editions de l'ENS, p. 51-72.

ULMANN, A. L. ; GARNIER, P. 2020. Travailler avec les jeunes enfants, Bruxelles, Belgique, Peter Lang Verlag.

VYGOTSKI, L.S. 1934/2019. Pensée et langage, Paris, Éditions Sociales.

WINNICOTT, D.-W. 1975. Jeu et réalité, Paris, Edition Gallimard.

ZORMAN, M. ; DUYME, M. ; KERN, S. ; LE NORMAND, M. T. ; LEQUETTE, C. ; POUGET, G. 2011. « Parler bambin un programme de prévention du développement précoce du langage », ANAE 112-113, p. 238-245.

# Dans la petite enfance, on joue la transparence : recherche exploratoire en crèche et usage des masques transparents

François Ndjapou<sup>1a</sup>, Emilie Valentin<sup>1b</sup>, Margaux Lacharme<sup>1c</sup>, & Gaëlle Bredon<sup>1d</sup>

1. Direction de la Petite Enfance, Mairie de Lyon, 69205 Lyon cedex 01

- a. [ndjapou.francois@bbox.fr](mailto:ndjapou.francois@bbox.fr)
- b. [cremel.emilie@gmail.com](mailto:cremel.emilie@gmail.com)
- c. [marglache@gmail.com](mailto:marglache@gmail.com)
- d. [mikagwel@hotmail.fr](mailto:mikagwel@hotmail.fr)

## Résumé

Depuis septembre 2020, un arrêté rendant le port obligatoire du masque pour les professionnels dans les crèches suscite de nombreuses interrogations sur les impacts en termes de développement du jeune enfant. Cette recherche exploratoire, conduite par des professionnels positionnés en tant que praticiens-chercheurs, vise à montrer in situ, les effets du port du masque transparent sur la focalisation du regard de l'enfant. Nous faisons l'hypothèse que le port du masque non transparent ou masque chirurgical aurait de potentielles répercussions sur le développement cognitif, sensoriel, émotionnel et social de l'enfant, ainsi que sur l'apprentissage du langage. En terme méthodologique, les observations réalisées à partir de grilles pré-construites complétées par des entretiens individuels et groupaux auprès des professionnels portent sur trois temps spécifiques de la vie d'une crèche ; deux temps de vie quotidienne (repas et soin) et un temps ludique (histoires/chants/comptines, jeu libre). Le protocole d'usage des masques est calibré en vue de fournir des résultats exploitables statistiquement. Afin de réaliser des comparaisons dans les interactions adultes/enfants versus masque transparent/masque non transparent, il est proposé un usage alterné du masque transparent entre les professionnelles. A partir d'une soixantaine de ces observations ciblées, cette recherche montre que l'usage du masque transparent en crèche permet au jeune enfant de focaliser son regard sur la bouche et sur l'ensemble du visage de l'adulte. Ainsi, dès son plus jeune âge, il peut ainsi identifier les subtilités de la communication infra-verbale, verbale et non verbale. En respectant son besoin de voir l'ensemble du visage animé de l'adulte, le jeune enfant est capable de reproduire plus facilement les sons, d'intégrer le langage, la capacité sociale, l'empathie et de réguler ses propres émotions.

**Mots-clés :** Masques, inclusion, développement, langage, regard.

## Introduction

La crise liée à la pandémie COVID 19 a particulièrement impacté la vie des jeunes enfants, de leurs familles et des institutions qui les accueillent. Pendant cette période, si l'activité des professionnelles de santé a été, pour une fois, un peu plus valorisée, les travailleurs de la petite enfance ont été aussi au centre d'une attention plus soutenue, une attention plus soutenue esquissant un changement de paradigme dans la manière de concevoir leur travail. Mettre au centre de notre démarche des professionnels, souvent inaudibles et invisibilisés, fut notre principale préoccupation dans la mise en place de cette étude exploratoire. Ainsi nos collègues de terrain, co-auteurs de cette recherche, ont été positionnés en tant que praticiennes chercheuses. Nous proposons une recherche exploratoire, plus qualitative que quantitative, conduite dans une démarche participative et une approche située depuis le point de vue de professionnelles de terrain.

Après vous avoir présenté les contextes - institutionnel, empirique et sanitaire – de cette recherche, nous proposerons une courte revue de littérature délimitant notre hypothèse de recherche. Puis, nous expliciterons notre démarche épistémologique et méthodologique avant de présenter les principaux résultats.

## Les contextes de la recherche exploratoire

Au niveau institutionnel, le secteur de la Petite Enfance de la ville de Lyon est constitué de 50 crèches municipales, en gestion directe, réparties sur les 9 arrondissements. Ces crèches proposent 1850 places en accueil régulier, occasionnel et en urgence, ce qui équivaut à environ 3 000 enfants différents accueillis par année-crèche. Le secteur est composé de 900 professionnels dont 7 coordinatrices et différents professionnels sur les terrains (infirmières puéricultrice, éducateurs de jeunes enfants, auxiliaires de puériculture et titulaires du CAP Petite Enfance). Dans le cadre de la politique de qualité d'accueil, la ville de Lyon dispose au sein de son Pôle Territoire, d'un service de Santé Inclusif constitué de pédiatres, psychologues, orthoptistes, psychomotriciens et infirmières référentes. La mission de ce service Santé Inclusif est la prévention des risques médico-psycho-sociaux et ce dans une vision développementale globale du jeune enfant. Depuis 2003, le projet social et éducatif, à travers la formalisation de différents référentiels, structure les valeurs et le cadre éthique de l'activité des travailleurs de la petite enfance. Les propositions éducatives s'orientent désormais sur une approche écologique du développement de l'enfant dans une nouvelle conception d'une ville à hauteur d'enfants centrée sur une pédagogie environnementale.

Au niveau territorial, la crèche pilote de la ville de Lyon, dans laquelle s'est déroulée cette recherche, se situe dans le 9<sup>ème</sup> arrondissement, dont plusieurs quartiers sont classés en politique de la ville avec une mixité sociale importante et différentes inégalités de santé et sociales. Cette crèche est composée de 56 places divisées en 4 sections inter-âge. La

recherche exploratoire s'est déroulée au sein d'une section de 17 enfants âgés de 6 à 20 mois avec trois professionnelles (2 auxiliaires de puériculture et une titulaire du CAP).

Au niveau sanitaire, lors de la première phase de l'épidémie, les enfants, les familles et les professionnelles ont subi un confinement strict de près de 2 mois avec des effets importants. Sur le territoire, nous avons constaté une augmentation des angoisses parentales souvent exacerbées chez les familles les plus fragiles (vivant dans des petits logements en appartement, avec plus ou moins d'accès internet et des mesures de sortie contraignantes). Pendant le confinement, cinq crèches municipales ont été réquisitionnées pour permettre aux familles prioritaires (les soignants dans un premier temps) de déposer leurs enfants en crèche, le personnel ayant des mesures sanitaires importantes (port du masque FFP2, protocoles d'hygiène). Dans le contexte médiatique de pénurie de masque, la ville de Lyon avait fait le choix de rendre le port du masque obligatoire alors qu'il était seulement préconisé au niveau national. A la sortie de ce premier confinement, la ville de Lyon a organisé la reprise progressive de l'accueil des jeunes enfants avec des mesures sanitaires contraignantes et notamment le port du masque chirurgical. La réouverture d'une trentaine d'établissements municipaux au 18 mai 2020 pour les familles – et notamment celles les plus en difficultés - a permis la construction d'un climat d'accueil plus serein et plus régulier (port du masque, réduction du nombre de fermeture des établissements, limitation du nombre de professionnels, les malades et moins de rupture d'accueil).

Dans ce contexte sanitaire, plusieurs chercheurs en sciences de l'éducation avaient demandé une concertation sur les questions de déconfinement dans les lieux d'accueil de la petite enfance afin de concilier les mesures sanitaires indispensables et les conditions de bien-être des jeunes enfants. Maintenir les liens d'accordage, à la fois affectif, social et cognitif entre le jeune enfant et l'adulte qui le prend en charge devait être au centre des préoccupations du déconfinement (Déthier & Pirard, 2020). Tout s'est accéléré au retour des vacances d'été 2020, au moment où la seconde vague a démarré avec l'obligation nationale du port du masque pour l'ensemble des professionnels de la petite enfance. Le 17 septembre 2020, sur les recommandations du Haut Conseil de la Santé Publique (HCSP), le Ministre de la Santé signait un arrêté rendant le port obligatoire du masque pour les professionnels dans les crèches<sup>1</sup>. Cette obligation sanitaire a suscité de nombreuses interrogations sur les impacts en termes de développement de l'enfant. Pour certains praticiens, excepté les jeunes enfants porteurs de troubles cognitifs, ceux-ci seraient capables de s'adapter au visage masqué (Fournieret, 2020)<sup>2</sup>. Pour d'autres, le port du masque pourrait influencer sur l'apprentissage du langage, les habiletés sociales, l'empathie, la lecture des intentions d'autrui et la régulation émotionnelle (Bruschweiler Stern, 2020)<sup>3</sup>. Ces points de vue divergents ont permis de

<sup>1</sup> Décret n°2020-1146 du 17 septembre 2020 prescrivant les mesures générales nécessaires pour faire face à l'épidémie de covid 19. <https://www.service-public.fr/particuliers/actualites/A14305>.

<sup>2</sup> Dr Pierre Fournieret, pédopsychiatre, 2020, Lyon. [https://www.francetvinfo.fr/sante/maladie/coronavirus/masques-sanitaires/masque-obligatoire-en-creche-petits-et-grands-s-adaptent\\_4169339.html](https://www.francetvinfo.fr/sante/maladie/coronavirus/masques-sanitaires/masque-obligatoire-en-creche-petits-et-grands-s-adaptent_4169339.html)

<sup>3</sup> Dr Nadia Bruschweiler Stern, pédo-psychiatre, Genève. <https://www.courrierinternational.com/article/vu-de-suisse-dans-les-creches-voir-un-masque-perturbe-les-bebes>

nombreuses réflexions et interrogations chez les professionnels.les de la petite enfance qui se sont positionnés.es en faveur du port du masque transparent : quels pouvaient être les réels impacts du port du masque chirurgical<sup>4</sup> des professionnels.les sur le développement de l'enfant ? Les premiers masques transparents ou inclusifs sont apparus interrogeant leur utilisation alternative. Quels pouvaient être les aspects positifs du port du masque transparent au sein de la ville de Lyon ?

## Revue de littérature et hypothèse

Des chercheurs en psychologie du développement ont montré que les interactions proximales entre l'enfant et le *caregiver*<sup>5</sup> avaient un rôle crucial dans son développement, notamment à travers l'accentuation des mouvements faciaux de l'adulte. Dès l'âge de 1 mois, les nourrissons semblent discriminer les expressions faciales du *caregiver* et préférer les expressions positives aux expressions neutres (Delavallée & Cossette, 2009). Ce dialogue en miroir construit les débuts du langage oral et des interactions sociales permettant la compréhension de la vie en société (comme le décodage émotionnel ou la capacité à comprendre le langage non verbal). Le port du masque non transparent prive l'enfant des expressions faciales des adultes avec un risque pour la communication. Des psychologues ont alerté sur les besoins spécifiques du très jeune enfant. Sans le bas du visage de l'adulte, de nombreuses informations infra-verbales sont inaccessibles avec un risque de confusion dans l'interprétation de ce que l'enfant peut ressentir. Ces risques concerneraient l'altération de l'identification des émotions, l'atteinte du sentiment de sécurité, l'entrave de la communication orale par manque de stimulation et un mimétisme dans l'immobilité du visage (Du Peuty & Cognet, 2020). Par ailleurs, des études récentes ont montré que, dès l'âge de 4-6 mois, les jeunes enfants marquent une préférence pour des images de visages humains (De Heering et Rossion, 2015). Or le masque non transparent réduit le visage humain aux seuls yeux et fige ce visage dans une modalité inexpressive.

Au niveau des neurosciences, certaines recherches ont précisé que la plasticité cérébrale n'était pas infinie avec le risque de « *crowding effect* » ou effet de surcharge pour les très jeunes enfants dont la maturation du cerveau est en cours. Pour compenser le dysfonctionnement de certaines aires cérébrales non stimulées, le cerveau se sur-adapte avec des conséquences sur le développement neuropsychologique ultérieur. Comme l'effet de lésions physiologiques, une perturbation environnementale (comme le port du masque non transparent), entraînant une baisse importante de stimulations visuelles humaines, pourrait avoir des conséquences sur le développement ultérieur du cerveau (Campliglia, 2020).

Les résultats d'une enquête récente portant sur le port du masque chirurgical montrent que le masque non transparent a un impact sur la capacité d'attention (moins d'écoute

---

<sup>4</sup> Nous appellerons indifféremment « masque non transparent » ou « masque chirurgical »

<sup>5</sup> Le *caregiver* désigne la personne adulte qui prend soin et qui prend en charge concrètement l'autre (l'enfant). C'est celui qui donne les soins indépendamment de son statut ou de son lien de parenté.

et d'échanges), la capacité de compréhension des messages et des consignes, et les expressions du visage. Le masque non transparent altère l'acquisition du langage (moins de babillages et de répétition de mots), filtre et freine les échanges. D'après les professionnels enquêtés, le repérage de la personne qui parle est difficile pour certains enfants. Les enfants ont un visage inexpressif voire fuient le regard, notamment les enfants âgés de 8 mois. Privé d'interaction émotionnelle de l'ensemble du visage du *caregiver* privilégié, l'enfant n'est plus capable de gérer ses émotions (Tcherkassov et alii, 2020). Ces travaux semblent bien montrer que les enfants chercheraient la bouche derrière le masque. Les masques transparents pourraient pallier cette absence de visibilité de la bouche. Cette affirmation est l'hypothèse principale de notre recherche que nous souhaiterions vérifier à l'aune d'un travail d'observation comparative. Nous faisons l'hypothèse que **le port du masque transparent permettrait aux jeunes enfants de focaliser leur regard sur l'ensemble du visage de l'adulte**, lui permettant d'identifier les subtilités de la communication infra-verbale, verbale et non verbale. En effet, le jeune enfant aurait besoin de voir l'ensemble du visage animé de l'adulte qui prend soin de lui, lui sourit, lui parle. Ainsi, il sera petit à petit capable d'imiter les mimiques, de reproduire des sons, d'intégrer le langage, la capacité sociale, l'empathie, et de réguler ses propres émotions.

### Démarche épistémologique et méthodologique

Notre démarche épistémologique s'inscrit dans les études du *care* qui se sont développées en France au début des années 2000. On peut définir le *care* en termes de soin, de souci, de sollicitude. Nous utilisons cette notion à la fois comme catégorie d'analyse mais aussi comme perspective méthodologique innovante dans la manière de regarder un objet de recherche. Ici, les professionnelles de terrain ont été impliquées dans la construction même de l'objet de recherche, dans le dispositif d'enquête et dans la construction des résultats. A cet égard, nous considérons l'éducation des jeunes enfants comme un laboratoire du *care* qui désigne simultanément des pratiques de travail, des processus éthiques et des perspectives politiques.

La ville de Lyon a fait l'acquisition des premiers masques transparents et a proposé une recherche exploratoire sur leur usage auprès des très jeunes enfants, et ce en attendant l'arrivée des masques distribués par la CNAF<sup>6</sup>. Notre terrain d'exploration est donc une section composée de 17 enfants âgées de 5 à 20 mois et encadrée par 3 professionnelles. Les outils et les modalités de recherche sont organisés en 2 phases sur une durée de 3 mois :

Une première phase, d'une durée de 3 semaines et selon une approche ethnographique, consiste à effectuer des observations tous azimuts, réalisées par les professionnelles de terrain, l'équipe d'encadrement et le psychologue. Les données brutes sont retranscrites au fil de l'eau sur un carnet de bord collectif. Cet outil de recherche est mis à disposition

<sup>6</sup> Notons que la CNAF a distribué 500 000 masques transparents aux personnels des crèches, micro-crèches et Maisons d'assistants maternels.

pour l'ensemble des professionnelles de la section pour consigner leurs commentaires, solliciter leurs réflexions collectives et laisser une trace des différentes interrogations suscitées par l'utilisation du masque transparent dans leur activité quotidienne. Au démarrage de cette première phase, le masque est testé par nos professionnelles chercheuses, auxiliaires de puériculture. A la fin de cette première phase, un entretien collectif permet de discuter les données brutes recueillies sur le carnet de bord et facilite la fabrication d'une grille d'observation, réalisée par le psychologue et la directrice.

Une seconde phase, d'une durée de 8 semaines, consiste à la réalisation de 66 observations effectuées par le psychologue, les éducatrices de jeunes enfants et les auxiliaires de puériculture des autres sections de la crèche, à partir de grilles d'observations pré-construites à l'aide des données recueillies lors de la première phase. Dans cette seconde phase, nous proposons d'observer trois temps spécifiques de la vie d'une crèche, deux temps de vie quotidienne (le temps repas de midi ou de goûter et le temps de soin/ change) et un temps ludique (histoires/chants/comptines, jeu libre). Le protocole d'usage des masques est calibré en vue de fournir des résultats exploitables statistiquement. Afin de réaliser des comparaisons dans les interactions adultes/enfants en rapport au port du masque transparent versus masque non transparent, il est proposé un usage alterné du masque transparent entre les professionnelles. Dans la section étudiée composée de trois personnes, chaque semaine, une professionnelle différente porte le masque transparent tandis que les deux autres portent le masque non transparent. Le traitement des données est réalisé à l'aide du logiciel Statistica. Plusieurs items ont été testés notamment le type de masque, le type d'activité et la catégorie d'âge, le tout en rapport avec la focalisation du regard. Par ailleurs, six entretiens individuels et deux entretiens groupaux des professionnelles d'une durée d'une heure trente sont organisés pour compléter les données de façon qualitative. Ces données qualitatives permettent la constitution de mini-vignettes cliniques.

L'approche située a été un atout dans cette recherche mais constitue aussi ses limites par rapport aux modèles dominants de scientificité. De ce point de vue, nous avons dû intégrer les contraintes liées à l'organisation de la structure, à l'activité (ni modification, ni création de groupe) et ce avec des professionnels.les volontaires. Ces contraintes organisationnelles se sont cumulées au contexte lié au covid 19 (avec les difficultés de se détacher du groupe pour des professionnelles, la présence d'enfants malades, ...). Cela a pu impacter l'échantillonnage et l'effectif d'observations. Par ailleurs, le travail de construction de grilles par les professionnelles a été réalisé afin de les rendre exploitable par tous et toutes. Il s'agissait de rendre accessible un travail par la création d'une grille simplifiée, étant entendu que toutes les professionnelles ne sont pas également formées à l'observation.

### **Principaux résultats**

Les résultats obtenus ont permis à la fois un traitement de type quantitatif à partir des données recueillis avec les grilles d'observations (n=66) et de type qualitatif à partir de

mini vignettes retranscrites au fur et à mesure de la démarche ou dans le cadre d'entretien d'explicitation avec les professionnelles impliquées dans la démarche.

D'un point de vue quantitatif, les résultats de la seconde phase concernent l'alternance entre le port des masques transparents/non transparents.

***Le masque transparent détermine la focalisation du regard de l'enfant sur l'entièreté du visage de l'adulte.***

Notre hypothèse principale portait sur les effets du masque transparent sur le degré de focalisation du regard de l'enfant sur l'adulte.

Table de Fréquences - Synthèse (Feuille de données<sup>12</sup>) Table : Type de masque : Transparent (1), Non Transparent (2) x Focalisation privilégiée du regard de l'enfant sur l'adulte : ses yeux (1), sa bouche (2), son visage (3)

Type de masque	Focalisation privilégiée Yeux	Focalisation privilégiée Bouche	Focalisation privilégiée Visage	Total
Transparent	12	14	10	36
Non transparent	28	1	1	30
Total	40	15	11	66

Le tableau de fréquence montre qu'avec le masque transparent, la plupart des focalisations du regard de l'enfant portent sur la bouche (14) ou sur l'ensemble du visage (10) tandis qu'avec le masque non transparent, l'ensemble des focalisations du regard (28) de l'enfant se font sur les yeux de l'adulte.

D'après les résultats obtenus et le test du chi-deux ( $p=0.0004$ ), nous pouvons dire que le masque transparent définit de façon significative le degré de focalisation du regard. Ainsi, **quand l'adulte porte le masque non transparent, l'enfant regarde les yeux uniquement. Et quand l'adulte porte le masque transparent, l'enfant regarde soit la bouche, soit le visage (alternance entre les yeux et la bouche).**

***Le type d'activité n'a pas d'effet sur la focalisation du regard***

Sur les activités, le change, le repas ou les interactions ludiques, les résultats observés sont assez proches des résultats théoriques, montrant qu'il n'y a pas d'écart réel. Ce résultat confirme que **l'activité n'a pas d'effet significatif sur la focalisation du regard.** Ainsi, ce n'est donc pas l'activité mais bien le masque qui a un effet sur la focalisation du regard.

Synthèse : Effectifs Théoriques (Feuille de données12) Chi<sup>2</sup> de Pearson : 7,68696, dl=4, p=,103742

Type d'activité	Focalisation privilégiée du regard : Yeux	Focalisation privilégiée du regard : Bouche	Focalisation privilégiée regard : Visage	du Totaux
Change	12,12	4,54	3,33	20,00
Repas	13,93	5,22	3,83	23,00
Activités ludiques	13,93	5,22	3,83	23,00
Totaux	40,00	15,00	11,00	66,00

Ce résultat est corroboré par les retours qualitatifs des professionnelles-chercheuses qui ont expérimenté des différences dans l'usage du masque transparent en fonction de l'activité. Les regards des jeunes enfants durant les temps de vie quotidienne seraient davantage focalisés par l'activité elle-même et moins vers l'adulte. Ainsi, les temps du repas répondent à des besoins physiologiques. L'enfant découvre ce que signifie de manger seul. Il peut se mettre à patouiller développant ses besoins sensori-moteurs. Ensuite, lors des temps de change, les enfants étaient attirés par les jouets suspendus au-dessus de leur tête ou cherchaient au contraire à se retourner refusant de se faire changer. La connaissance par l'enfant par son *caregiver* constituait un biais positif. Le jeune enfant, ayant l'habitude de se faire manipuler, établissait une relation sur une modalité sensorielle construisant l'attachement par un accordage corporel. Dans le cas où l'enfant ne connaît pas le *caregiver*, il est plus attiré par le visage et donc par le masque. En fait, seuls les temps ludiques (chansons, histoires, comptines) auraient un effet sur la focalisation du regard sur l'adulte. Ce résultat, non significatif, pourrait faire l'objet d'investigations ultérieures en variant les types d'activités ludiques.

#### ***La catégorie d'âge n'a pas d'effet sur la focalisation du regard***

Nous avons proposé trois catégories d'âge (7-13 mois, 14-16 mois et 17-20 mois) afin de mesurer les effets sur la focalisation du regard. Les résultats d'ensemble concernant les différents âges observés sont assez proches des résultats théoriques, montrant l'absence d'écart. L'âge n'est pas un élément significatif par rapport à la focalisation du regard sur l'adulte. Néanmoins, ce sont les enfants plus grands (17-20 mois) qui regardent le plus la bouche et le visage dans son ensemble. Ainsi, **si dans l'ensemble les enfants ont tendance à plus regarder la bouche et le visage avec le masque transparent, ce phénomène est plus important pour les enfants plus grands (17-20 mois).**

Au niveau qualitatif, les premières observations des professionnelles chercheuses portant le masque transparent soulignent les expressions émotionnelles des jeunes enfants.

**Le masque inclusif, vecteur de l'accordage émotionnel**

Nos observations montrent comment l'apparition du masque inclusif a nécessité pour l'enfant un temps d'ajustement pour retrouver un accordage émotionnel avec l'adulte privilégié et accepter, de nouveau, une proximité avec lui. Ainsi, Mireille explique :

*« Lorsque j'ai porté le masque inclusif pour la 1<sup>ère</sup> fois dans la section, tous les enfants ont été intrigués, se sont arrêtés de jouer et m'ont regardé un long moment... Alysson, 18 mois, a mis du temps à s'approcher de moi et n'acceptera de me sourire qu'en fin de journée. Sirima, 18 mois, se questionne et fait la moue. Quelques heures plus tard, elle finit par me reconnaître et fait des sourires. Elle mime différentes expressions émotionnelles (étonnement, surprise, joie, sourire...). Marcel et Gabin, 13 mois qui n'avaient jamais vu mon visage, sont restés bloqués en voyant ma bouche (Mireille, Carnet de bord, novembre 2020).*

Ainsi, comme plusieurs recherches sur la sensibilité aux changements d'expression faciale, nous avons constaté une attirance des enfants pour les visages joyeux montant l'aspect intrinsèquement émotionnel de l'accordage adulte-enfant (Bayet, Pascalis & Gentaz, 2014).

**Le masque transparent, facilitateur des interactions émotionnelles affiliatives**

Il faut souligner que l'expression des premiers mots est davantage un processus d'imitation, de mimétisme. L'enfant s'appuie sur le mouvement et le positionnement des lèvres pour pouvoir sortir ses premiers sons. La présence du masque transparent semble susciter des interactions très intenses entre les adultes et les enfants. Les enfants observent davantage la bouche. Cette préférence pour la bouche et l'ensemble du visage semble montrer la recherche d'interactions affiliatives facilitant l'entrée dans le langage et le partage émotionnel. Iris explique :

*« Dans la plupart des interactions avec l'adulte porteur du masque transparent, Ahmed regarde alternativement la bouche et les yeux de l'adulte. Il regarde plus régulièrement la bouche, répète les mots entendus et pointe du doigt l'objet désiré. Il le prend, le manipule et échange le jouet avec l'adulte en lui sourient » (Iris, entretien, novembre 2020).*

Ainsi, comme d'autres recherches, l'interaction avec le visage humain est facilitateur des échanges affiliatifs non verbaux, notamment par le truchement et le développement des gestes de pointage et des attentions conjointes pour l'objet (Vauclair et Cochet, 2016).

**Le masque transparent permet de relier l'émotion d'une voix et celle du visage**

Mireille témoigne de l'éprouvé difficile d'un enfant pour intérioriser le sens des limites. Celui-ci s'opposait très régulièrement aux adultes. Nous la citons :

*« Tandis que Charlie monte sur le radiateur, je le reprends. Il me regarde en fixant attentivement et alternativement ma bouche et mes yeux. Je lui demande s'il a bien compris l'interdit. Il me répond par un acquiescement*

*de tête, tout en me regardant. J'ai le sentiment d'avoir été écoutée, entendue et comprise par l'enfant ».* (Carnet de bord, novembre 2020, Mireille).

Le masque transparent facilite cette combinaison entre le visuel et l'auditif comme nos professionnelles chercheuses ont pu l'expérimenter à bien d'autres reprises dans leur activité quotidienne. Ces résultats vont dans le sens des recherches actuelles sur la capacité précoce des jeunes enfants à faire le lien entre une voix entendue et l'expression émotionnelle d'un visage vu.

En conclusion, tout en démontrant l'effet significatif du port du masque transparent sur la focalisation du regard de l'enfant, cette recherche a permis de créer de nouvelles dynamiques d'équipe, dans l'accompagnement au changement, dans la promotion de la recherche en crèche et dans le management par le *care*.

## **Bibliographie**

BAYET, L. ; PASCALIS, O. ; GENTAZ, E. 2014. « Le développement de la discrimination des expressions faciales émotionnelles chez les nourrissons dans la première année », *L'Année psychologique*, 114(03), p. 469-500.

CAMPIGLIA, M. 2020. « Port du masque pour les pros de la petite enfance. Regards croisés sur les effets possibles », *Les pros de la petite enfance*, [En ligne : publié le 2 novembre 2020].

DETHIER, A. ; PICARD, F. 2020. « Déconfinement et accueil du jeune enfant : l'impact du port du masque », *Les pros de la petite enfance*, [En ligne, publié le 25 avril 2020].

DE HEERING, A. ; ROSSION, B. 2015. « Rapid categorization of natural face images in the infant right hemisphere ».

DU PEUTY, C. ; COGNET, A. 2020. « Ne jetons pas les besoins des bébés avec l'eau du bain », *Libération*, publié le 4 mai 2020.

DELAVALLE, M.-C. ; COSSETTE, L. 2009. « Réponses visuelles des nourrissons aux expressions faciales de leur mère lors des situations d'interaction libre de face à face », *L'Année psychologique*, 109(4), p. 585-606.

NDJAPOU, F. ; VALENTIN, E. 2021. « Masques transparents en petite enfance : le point sur la recherche exploratoire menée dans une crèche de Lyon », *Les pros de la petite enfance*, [En ligne, publié le 20 mai 2021].

TCHERKASSOF, A. et al. 2020. « Etude sur les effets du port du masque sur les jeunes enfants en crèche », *Les pros de la petite enfance*, [En ligne, publié le 4 décembre 2020].

VAUCLAIR, J. ; COCHET, H. 2016. « Introduction. Gestes de pointage et émergence de la communication non verbale : approche développementale et comparative », *Enfance*, 4(4), p. 367-372.

# Le confinement avec de jeunes enfants en résidence alternée : quelles contraintes, quels atouts ?

Alice Moscaritolo<sup>1a</sup> & Amalia Martinez<sup>2b</sup>

1. Université Toulouse Jean Jaurès
2. Université Paul Sabatier - INSERM

a. [alice.moscaritolo@univ-tlse2.fr](mailto:alice.moscaritolo@univ-tlse2.fr)

b. [amalia.martinez@inserm.fr](mailto:amalia.martinez@inserm.fr)

## Résumé

Une recherche exploratoire sur un échantillon de 19 familles avec enfants en résidence alternée (RA) a été menée dans le cadre d'une enquête en ligne sur le vécu pendant le premier confinement de 490 familles résidant en France avec au moins un enfant de six ans ou moins. La proportion des familles avec enfants en RA de l'étude se rapproche du taux national français. Sur ces 19 familles, 11 vivent en appartement. 16 répondant.es sur 19 ont maintenu leur activité professionnelle, et ce à distance. Six parents sont confinés sans partenaire cohabitant. Les conjoints des répondant.es avec enfants en RA ont consacré le plus souvent entre deux et quatre heures de temps à l'école à la maison. L'alternance a été compliquée pour un quart des foyers avec RA, par l'absence du réseau de soutien habituel nécessaire à son bon déroulement ou bien par des tensions dans l'équilibre familial. Néanmoins, les relations intrafamiliales se sont renforcées dans près d'une famille sur deux. Le confinement a été un prisme révélateur de certaines contraintes, ainsi que de certains atouts, dont disposent les familles avec enfants en résidence alternée, qui mériteraient d'être explorées davantage en temps post-pandémique.

**Mots-clés :** Résidence alternée, COVID-19, confinement, parents, jeunes enfants.

## Contexte et objectifs

Au sein du projet interdisciplinaire COV-JEUNENFANT<sup>1</sup>, visant à mieux comprendre les expériences vécues par les familles avec de jeunes enfants (0-6 ans) lors du premier confinement en France, une attention particulière a été portée aux contraintes vécues dans divers contextes familiaux.

Le temps familial pour les enfants en résidence alternée (RA) est habituellement fractionné entre les résidences des parents séparés. Le confinement a transformé les habitudes du cadre familial, aussi bien pour les enfants que pour les parents. La circulation entre les domiciles d'enfants alternant la résidence pouvant être un facteur potentiellement amplificateur des effets des restrictions liées à la COVID-19, notre regard s'est posé sur le quotidien de ces configurations familiales faisant face à l'éducation et à la prise en charge de jeunes enfants pendant la pandémie. Conséquence de la « guerre » contre l'épidémie, le « blocus » des foyers et l'arrêt forcé de la circulation des personnes lors du premier confinement ont mis en lumière les limites du slogan « restez chez vous » : ce « chez vous » n'est pas qu'un seul pour les enfants de parents séparés. Des aménagements aux dispositions de garde habituelles ont été trouvés, parfois imposés, en raison des limitations de déplacement introduites par le gouvernement<sup>2</sup>, ou par crainte des contaminations potentielles liées aux contacts induits par les changements de résidence. Le cadre de vie de ces enfants en RA et de leurs parents a dû être réorganisé avec de nouvelles occupations scolaires et de loisirs, pouvant entraîner des modifications dans les relations intrafamiliales. Afin de cerner les conditions dans lesquelles les familles ont géré la circulation des enfants entre plusieurs ménages, et les vulnérabilités associées en temps de pandémie, nous nous sommes arrêtées sur un sous-groupe de la population d'étude composé de familles où les enfants sont en résidence alternée paritaire. Les parents ayant la garde d'un enfant mineur et ce, de façon égale avec l'autre parent, ont été inclus dans l'échantillon des familles avec enfants en RA.

## Méthodologie

### *Le recueil de données*

Un questionnaire en ligne de 69 items a été diffusé sur un site internet dédié<sup>3</sup> du 28 avril au 29 mai 2020<sup>4</sup> à destination de personnes résidant en France et ayant au moins un enfant de six ans ou moins. Deux questions ouvertes ont pour objectif de recueillir le vécu subjectif des parents, l'une les invitant à s'exprimer sur la manière dont ils vivent cette période inédite (« au niveau des activités, du jeu, des règles, de l'utilisation des écrans,

<sup>1</sup> Pour le Consortium COV-JEUNENFANT : C.Z. Gaudron (Dir.), J.-C. Basson, C. Bouilhac, I. Claudet, N. Collomb, C. Delpierre, A. Dupuy, E. Gaborit, I. Glorieux, V. Katkoff, M. Kelly-Irving, V. Larrosa, P. Marchand, C. Mennesson, A. Moscaritolo, S. Pinel-Jacquemin, P. Ratinaud, J. Renard, T.-N. Willig.

<sup>2</sup> Les sorties sur le territoire national français ont été limitées, sous peine d'amende, à un rayon d'un kilomètre, une heure par jour, sauf pour des raisons définies par décret, dont les déplacements pour des motifs familiaux impérieux (garde d'enfants par exemple), à justifier avec une attestation sur l'honneur ad hoc.

<sup>3</sup> <https://pinel-jacquemin.wixsite.com/covjenfant>.

<sup>4</sup> Quelques questionnaires ont été complétés après la fin du confinement en France, dont les dates officielles vont du 17 mars au 11 mai 2020.

de l'alimentation, de la scolarité, de l'éducation au sens large, etc. »), sur leurs ressentis et sur ce qu'ils pensent être les ressentis de leurs enfants ; l'autre est un commentaire libre en fin de questionnaire. L'étude est conforme aux normes éthiques et juridiques de la recherche<sup>5</sup>.

### *La population*

La population globale de l'étude est composée de 490 répondant.es au questionnaire en ligne, majoritairement des femmes (88 %), appartenant à une classe socioéconomique assez élevée : 63 % sont diplômé.es d'au moins quatre ans d'études supérieures et un peu plus de la moitié des foyers (53,5 %) ont des revenus dépassant 3 600 €.

Les analyses présentées ci-après se concentrent sur le sous-échantillon des personnes ayant sélectionné à la question 14, portant sur la composition familiale, l'item « une fratrie recomposée, avec habituellement résidence alternée » :

Q. 14 : « Ces enfants vivant en période de confinement sous votre toit sont-ils : (un seul choix autorisé)

- Une fratrie « classique » (enfants biologiques ou adoptifs ayant la même mère et le même père ou les mêmes parents)
- Une fratrie recomposée, avec habituellement résidence alternée
- Une fratrie recomposée, avec habituellement résidence exclusive maternelle
- Une fratrie recomposée, avec habituellement résidence exclusive paternelle
- Autre, préciser en commentaire

Ainsi, nous nous sommes intéressées à 19 répondant.es (13 mères et six pères) dont les enfants, en temps normal, alternent de façon paritaire la résidence entre les deux parents séparés.

### *Analyse quantitative et qualitative*

Un tri à plat présentant les caractéristiques des familles est mis en regard avec le corpus discursif composé des deux items d'expression libre des adultes, dont l'analyse de contenu par thématization continue a pris en compte trois facteurs : les réaménagements induits par la crise sanitaire ; l'expression des ressentis ; la mention de l'autre parent.

## **Résultats**

Presque trois fois plus d'hommes sont présents dans le groupe d'intérêt (six sur 19, soit 32 %, contre 11 % dans les autres familles). Les distributions de variables socioéconomiques telles que le niveau de diplôme, de revenu, d'aisance financière perçue et de catégorie socioprofessionnelle sont semblables entre la population de l'étude et les familles avec enfant en RA.

<sup>5</sup> Validation du service Délégué à la Protection des Données pour la mise en conformité du protocole de collecte avec le Règlement Général sur la Protection des Données (RGPD-CNRS) ainsi que par le comité d'Éthique sur les Recherches (CER numéro 2020-290) de l'Université de Toulouse.

En termes de configuration familiale, sept familles sont recomposées, avec au moins un enfant résidant de façon permanente au domicile et un ou plusieurs enfants alternant la résidence. Les 12 autres familles sont composées d'enfants uniques ou d'une fratrie alternant la résidence. De ces 12 parents, la moitié est confinée sans partenaire cohabitant, un taux presque quatre fois plus élevé que dans les autres familles (32 %, vs 8,5 %). Aussi, la part de célibataires est plus élevée dans l'échantillon « RA » que dans le reste de la population de l'étude (deux hommes et une femme, soit 16 %, vs 6 % des autres familles).

Plus souvent travaillant à temps plein avant le confinement (16 sur 19, soit 84 %, vs 59 % des autres répondant.es), les parents avec enfants en RA ont davantage poursuivi leur activité professionnelle en temps de confinement (16 sur 19, soit 84 % vs 68 %), et ceci entièrement dans leur lieu de confinement (contre 53 % des répondant.es en télétravail dans les autres familles).

Les répondant.es avec RA sont plus nombreux.ses à habiter en appartement (11 sur 19, soit 53 %, vs 35 %), ayant accès à un espace extérieur privatif dans la plupart des cas (deux seulement en sont privés). Neuf parents sur 19 n'ont pas accès à une pièce calme pendant le logement autant qu'ils le souhaiteraient, soit 36 %, contre 18 % des autres familles.

Presque trois fois plus de répondant.es (5 sur 19, ou 26 %, vs 9 % des autres répondant.es) ont déclaré que leurs partenaires consacrent entre deux et quatre heures par jour dans le travail scolaire des enfants, tous les jours de la semaine ou presque. Les six répondant.es sans conjoint cohabitant n'ont pas renseigné cet item.

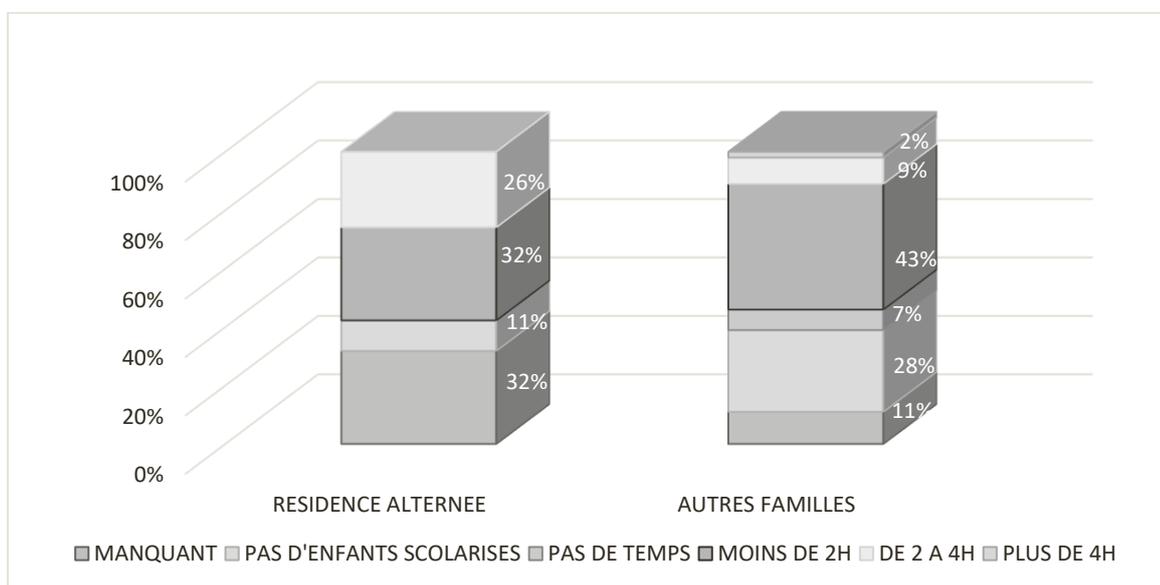


Figure 1. Temps quotidien passé par les partenaires des répondant.es dans le travail scolaire

Malgré que les répondant.es aient eu à jongler entre le télétravail et la garde des enfants dans des espaces contraints pendant la semaine de résidence de ces derniers, les relations intrafamiliales se sont renforcées dans près d'une famille sur deux (9 sur 19, soit 47 %, vs 42 % dans la population de l'étude). Ceci est plus particulièrement avéré pour les

relations parent-enfant, dont l'amélioration concerne huit familles (soit 42 %, vs 30 % des autres familles de l'étude). En effet, quatre des sept répondant.es faisant mention explicite du mode de garde font état d'aspects positifs, parfois malgré des craintes initiales : « *J'avais peur au début que ce soit très compliqué de me retrouver 24 h/24h et 7j/7 avec ma fille. Etant séparée de son père, je suis seule avec elle une semaine sur deux. Mais finalement, j'ai été surprise : la première semaine s'est très bien passée, bien mieux que je ne l'avais imaginé* » (mère d'un enfant, 39 ans, activité libérale, partenaire non cohabitant). Parfois, la RA s'est révélée comme un atout : « *Je me souviens m'être dite que finalement la garde alternée était plutôt un avantage dans le contexte de confinement* » (mère, 39 ans, activité libérale, partenaire non cohabitant). Un parent met en avant le ressenti positif de son enfant : « *Mon fils aussi semble très heureux de passer tout son temps soit avec sa maman soit avec son papa à tour de rôle* » (père, 35 ans, célibataire). Un nouveau lien a pu s'établir pour une répondante : « *Mes filles dont je n'ai pas eu la garde par le passé sont enfin parvenues à combler leur manque affectif* » (mère, 37 ans, cadre, en couple).

Entre ex-partenaires, des pratiques circulent entre les foyers : « *elle me montre des dessins animés qu'elle aime et qu'elle a vus chez son père* » (mère, 39 ans, activité libérale, partenaire non cohabitant). Les espoirs, tout comme les préoccupations, sont parfois partagés : « *nous avons un peu peur justement du retour à la "vie normale", nous espérons que sa rentrée à l'école en septembre et que notre reprise professionnelle ne le déstabiliseront pas* » (père, 35 ans, célibataire).

Néanmoins, cinq des sept répondant.es faisant référence explicite à la résidence alternée font état des tribulations causées par le confinement. Dans les familles recomposées, les moments de présence des enfants en RA ont pu modifier les équilibres intrafamiliaux d'avant-confinement, comme le relate une mère d'un enfant en garde exclusive, et belle-mère de deux enfants en RA : « *Comme on fait l'IEF [instruction en famille, ndr.] notre quotidien change peu, nous avons été impactées par contre par les autres enfants à domicile [ceux qui sont en RA, ndr.]* » (47 ans, cadre, en couple). La supervision de la totalité des activités des enfants a pu mettre en évidence certaines différences entre styles éducatifs parentaux, remarquées par une belle-mère accueillant une semaine sur deux les deux enfants de son partenaire : « *Passer d'une semaine cool avec écrans à volonté au travail de leur maman, jardin et aucune prise de tête sur les devoirs, à une semaine sans écran, avec rattrapage de devoirs, balcon minuscule et règles de vie à appliquer. Vivement un retour à la "normale"... La garde alternée est encore plus compliquée à vivre pour eux comme pour nous, les différences dans l'éducation sont extrêmes* » (27 ans, employée, en couple).

Un « trop plein » lors des périodes de présence des enfants, la gestion du télétravail dans des espaces plus contraints, a pu se répercuter sur les relations entre anciens partenaires, comme le relate un père (40 ans, cadre, en couple) :

« *La situation a plus mis à l'épreuve notre relation (entre père et mère) [...] nous avons reporté ces frustrations et l'inconfort issu de l'intensification d'exigences multiples entre*

*nous, couple parental [...] Comme parents, on se sent pris par des exigences soudaines, simultanées, et difficiles à tenir [...] Avec le confinement, nous avons été plongés dans l'obligation immédiate d'assurer la garde, l'éducation, la logistique d'une famille avec trois enfants, dont deux plutôt petits, et en même temps l'illusion de répondre à des obligations professionnelles qui, bien qu'en mode dégradé ou fortement diminuées, restent dans le paysage ».*

Dans ce témoignage, les contraintes imposées par la pandémie ont également mis en lumière le réseau social nécessaire au fonctionnement de la RA, fortement diminué, même dans une perspective de déconfinement à venir :

*« Pour l'après confinement, nous vivons loin de nos parents et de nos réseaux sociaux respectifs et communs. Difficile d'aller au-delà de 100 km (si c'était possible), après deux semaines d'isolement (alors que certaines activités auront repris) pour ne pas exposer nos proches plus âgés [...] Bref, le bout du tunnel n'est pas pour tout de suite pour nous ! Nous voyons un mur de quatre mois s'approcher... ».*

## Discussion

En temps confiné, le milieu de vie des familles avec enfants en RA de notre échantillon a été remis en cause : la gestion de « l'autre moitié » du temps avec les enfants au domicile paraît complexe en raison de la continuité professionnelle à assurer en télétravail, avec des espaces de vie moins spacieux. Nos résultats coïncident avec les chiffres nationaux : les logements dans lesquels vivent les enfants en résidence alternée sont en moyenne plus petits que l'ensemble des logements hébergeant des enfants (93 m<sup>2</sup> contre 98 m<sup>2</sup>)<sup>6</sup>. Une semaine sur deux le logement se retrouve surpeuplé, d'autant plus si le parent s'est remis en couple, avec la présence de demi-frères ou de demi-sœurs. De moins bonnes conditions de travail ont pu être une source de mal-être important en période de confinement, en particulier pour les femmes, les télétravailleuse.ses, les cadres/professions intermédiaires (Beatriz et al., 2021) et travailleuse.ses avec enfants (Bordeau-Lepage, 2021). Ceci est particulièrement prégnant pour la population de notre étude, confrontée aux exigences et aux besoins d'enfants en bas âge.

Aussi, les répondant.es de l'échantillon avec RA vivent moins souvent avec un.e partenaire cohabitant.e et connaissent des conditions d'habitation proches de celles des familles monoparentales de la population de l'étude, elles aussi plus souvent confinées en appartement, quoique moins confrontées au surpeuplement en raison de la petite taille de leurs foyers (Moscaritolo et al., 2021). De façon alternée, six familles « RA » sont privées du soutien d'un conjoint cohabitant pour la gestion des enfants en temps confiné, y compris pour l'accompagnement de la scolarité à domicile.

Les partenaires cohabitants des répondant.es avec enfants en RA semblent plus enclin.es à assurer l'école à la maison. La présence diurne inédite des enfants a induit de nouvelles

<sup>6</sup> INSEE Première, N. 1728, 10/01/2019, <https://www.insee.fr/fr/statistiques/3689165#titre-bloc-3>.

activités partagées, dont les devoirs, jusqu'alors peu investis par les pères de l'étude de Merla et Murru (2021) menée sur 19 familles italiennes avec enfants en résidence alternée. Dans cette même étude, le partage du poids et des « bonheurs » du confinement par l'alternance du domicile a pu avoir des effets positifs sur le bien-être des membres de la famille, facilitant la gestion des tensions. Ainsi, pour certains parents, la résidence alternée en période confinée a constitué un atout pour la gestion du temps et de l'espace plus contraints. Thierry et collègues (2021) ont repéré moins de tensions parents-enfants dans les ménages à résidence alternée pendant le confinement. Néanmoins, la portée de ces résultats est nuancée par Cauchi-Duval et collègues (2022), lorsqu'ils constatent que les relations parents-enfants se sont améliorées surtout lorsque l'alternance a été suspendue le temps du confinement. Dans notre étude aucune modification de la résidence partagée n'a été signalée par les répondant.es, ce qui nous permet d'avancer que, malgré les restrictions imposées, les familles de notre échantillon ont préféré maintenir la garde paritaire, au vu de ses contreparties bénéfiques, dans l'alternance du temps avec les enfants et du temps pour soi, malgré la charge pratique et émotionnelle qu'elle comporte lorsque les enfants sont en bas âge (Hâchet, 2021).

L'étude exploratoire présentée ici se base sur un très petit échantillon, plutôt favorisé en termes socio-économiques, soumis au biais d'un questionnaire auto-saisi en ligne. Ces biais méthodologiques ne permettent pas une comparaison statistique poussée entre les populations hors familles en RA et familles en RA, ce qui nécessiterait de plus amples approfondissements. Cependant, l'échantillon « RA » représente 3,9 % de la population de l'étude, pourcentage proche du taux national français de 3,4 % d'enfants mineurs vivant en résidence alternée<sup>7</sup>. Aussi, quoique la population de l'étude soit plutôt favorisée, les caractéristiques de l'échantillon « RA » reflètent le niveau de vie moyen des ménages français avec enfants en résidence alternée, plus élevé que celui de l'ensemble des ménages avec enfants mineurs<sup>8</sup>.

Notre étude propose de s'arrêter sur les contraintes, ainsi que les ressources des familles avec enfants en résidence alternée, réalité encore peu explorée, d'autant plus lorsque la garde concerne des enfants en bas âge et se situe en période de crise sanitaire, événement inattendu qui a mis en exergue certaines entraves, tout comme certains atouts de ces familles. Le confinement a permis d'attirer l'attention sur des aspects de la garde paritaire qui restent à interroger même après la fin des restrictions, comme, par exemple, l'espace de vie des enfants alternants, qui reste plus réduit que celui des autres enfants, et ce, malgré qu'ils vivent dans des ménages plutôt aisés. Une attention particulière serait à apporter à d'autres contextes familiaux avec de jeunes enfants que le « ménage moyen » auquel encore trop souvent les politiques publiques se réfèrent (Bessière et al., 2020).

<sup>7</sup> INSEE Première, N. 1841, 03/03/2021, <https://www.insee.fr/fr/statistiques/5227614>.

<sup>8</sup> Le niveau de vie moyen des ménages où vivent des enfants en résidence alternée est de 22 800 euros, soit 1 800 euros de plus par an que l'ensemble des autres ménages avec enfants mineurs ; INSEE Première, N. 1728.

## Remerciements

Les résultats présentés dans cet article s'appuient sur l'Enquête COV-JEUNENFANT, financée par l'Agence Nationale de la Recherche, le Conseil régional Occitanie, la Caisse Nationale des Allocations Familiales, la Caisse d'Allocations Familiales 31, le Conseil départemental de la Haute Garonne. Nos remerciements vont aux familles pour leur participation à l'étude.

## Bibliographie

BEATRIZ, M. et al. 2021. « Quelles conséquences de la crise sanitaire sur les conditions de travail et les risques psycho-sociaux ? », Dares Analyses, 28. <https://dares.travail-emploi.gouv.fr/publication/quelles-consequences-de-la-crise-sanitaire-sur-les-conditions-de-travail-et-les-risques>.

BESSIÈRE, C. ; BILAND, E. ; GOLLAC, S. ; MARICHALAR, P. ; MINOC, J. 2020. « Penser la famille au temps du COVID-19 », Mouvements, 8.

BOURDEAU-LEPAGE, L. 2021. « L'effet du "grand" confinement sur le quotidien et le bien-être des Français », Université Lyon III.

CAUCHI-DUVAL, N. ; HACHET, B. ; THIERRY, X. 2022. « Pourquoi les enfants en résidence alternée ont-ils mieux vécu le premier confinement ? », Temporalités [En ligne], p. 34-35.

HÂCHET, B. 2021. « Temps avec les enfants et temps sans les enfants. L'expérience parentale de la résidence alternée paritaire », Revue des politiques sociales et familiales, 139-140, p. 9-26. doi: 10.3917/rpsf.139.0009.

MERLA, L. ; MURRU, S. 2022. « Families facing the Italian lockdown: Temporal adjustments and new caring practices in shared physical custody arrangements », Journal of Family Research, 34(1), p. 429-457. doi: 10.20377/jfr-724.

MOSCARITOLO, A. ; DUPUY, A. ; RATINAUD, P. ; GAUDRON, C. Z. 2021. « Vécu de familles monoparentales avec jeunes enfants durant le premier confinement lié à la COVID-19 en France », Rivista italiana di educazione familiare, 18(2), p. 201-216.

THIERRY, X. ; GEAY, B. ; PAILHE, A. ; BERTHOMIER, N. ; CAMUS, J. ; CAUCHI-DUVAL, N. ; équipe SAPRIS. 2021. « Les enfants à l'épreuve du premier confinement », Populations et Sociétés, 585, p. 1-4.

## Annexes

Tableau 1. Description des caractéristiques de la population avec enfant(s) en résidence alternée (N=19)

Variables	Population incluse N=19 (%)	
<b>1. Informations générales</b>		
<b>Sexe</b>	Homme	6 (31.58)
	Femme	13 (68.42)
<b>Niveau d'études répondant</b>	Bac ou moins	1 (5.26)
	Moins de 4 ans après le bac	6 (31.58)
	4 ans ou plus après le bac	12 (63.16)
<b>Revenu</b>	Inférieur à 2 500 €	3 (15.79)
	De 2 500 € à 3 600 €	3 (15.70)
	Supérieur à 3 600 €	13 (68.42)
<b>Aisance financière</b>	Non, pas du tout	6 (31.58)
	Assez à l'aise	10 (52.63)
	Très à l'aise	3 (15.79)
<b>Situation maritale</b>	Couple	13 (68.40)
	Célibataire	3 (15.80)
<b>2. L'organisation pendant le confinement</b>		
<b>Combien de temps en moyenne consacrez-vous à aider vos enfants pour...</b>		
Le travail scolaire ?	Pas d'enfant scolarisé	3 (15.79)
	Moins de 2 h par jour ou presque	10 (52.63)
	Entre 2 h et 4 h par jour, tous les jours	5 (26.32)
	Entre 4 h et 6 h par jour, tous les jours	1 (5.26)
<b>Si vous êtes en couple, combien de temps en moyenne consacrez-vous à aider vos enfants pour...</b>		
Le travail scolaire ?	Pas d'enfant scolarisé	2 (10.53)
	Moins de 2 h par jour ou presque	6 (31.58)

	Entre 2 h et 4 h par jour, tous les jours	5 (26.32)
	Manquant	6 (31.58)
<b>Les relations entre les membres de votre famille se sont-elles modifiées ?</b>	Non	5 (26.32)
	Oui les relations avec mon conjoint se sont tendues	4 (21.05)
	Oui, les relations entre parents et enfants se sont tendues	1 (5.26)
	Oui les relations entre conjoints se sont renforcées	1 (5.26)
	Oui les relations entre parents et enfants se sont renforcées	8 (42.11)
<b>3. Le logement pendant le confinement</b>		
<b>Type de logement dans lequel vous êtes confiné</b>	Maison individuelle	8 (42.11)
	Appartement	10 (52.63)
	Autre	1 (5.26)
<b>Avez-vous une pièce calme dans votre logement ?</b>	Oui, autant que je veux	6 (31.58)
	Oui, mais pas autant que je veux	9 (47.37)
	Non	4 (21.05)
<b>Avez-vous un extérieur ?</b>	Pas d'extérieur ou espace commun	2 (10.53)
	Oui, extérieur privatif	17 (89.47)
<b>Avec qui êtes-vous confiné ?</b>		
Votre conjoint	Non	6 (31.58)
	Oui	13 (68.42)
<b>4. L'emploi et le confinement</b>		
<b>La CSP du répondant</b>	Ag./art./chef./libérale	2 (10.53)
	Cadre	11 (57.89)
	Intermédiaire	3 (15.79)
	Emp./ouvriers/aide	3 (15.79)
<b>La CSP du conjoint</b>	Ag./art./chef./libérale	3 (15.79)
	Cadre	6 (31.58)
	Intermédiaire	3 (15.79)
	Emp./ouvriers/aide	2 (10.53)
	Sans activité professionnelle	1 (5.26)
	Manquant	4 (21.05)

Avant le confinement, si vous travailliez c'était :		
A temps plein	Non	3 (15.79)
	Oui	16 (84.21)
A temps partiel	Non	16 (84.21)
	Oui	3 (15.79)
<b>Où travaillez-vous pendant le confinement ?</b>	Principalement dans le logement où vous êtes confiné(e)	16 (84.21)
	Ne travaille pas	3 (15.79)

Tableau 2. Description des caractéristiques des répondant.es dans les autres configurations familiales N=471

Variables	Population incluse N=471 (%)	
<b>1. Informations générales</b>		
<b>Sexe</b>	Homme	52 (11.04)
	Femme	419 (88.96)
<b>Niveau d'études répondant</b>	Bac ou moins	40 (8.49)
	Moins de 4 ans après le bac	135 (28.66)
	4 ans ou plus après le bac	296 (62.85)
<b>Revenu</b>	Inférieur à 2 500 €	81 (17.20)
	De 2 500 € à 3 600 €	135 (28.66)
	Supérieur à 3 600 €	255 (54.14)
<b>Aisance financière</b>	Non, pas du tout	89 (18.90)
	Assez à l'aise	274 (58.17)
	Très à l'aise	108 (22.93)
<b>Situation maritale</b>	Couple	444 (94.27)
	Célibataire	27 (5.73)
<b>2. L'organisation pendant le confinement</b>		
<b>Combien de temps en moyenne consacrez-vous à aider vos enfants pour...</b>		

Le travail scolaire ?	Pas d'enfant scolarisé	150 (31.85)
	Moins de 2 h par jour ou presque	170 (36.09)
	Entre 2 h et 4 h par jour, tous les jours ou presque	120 (25.48)
	Entre 4 h et 6 h par jour, tous les jours ou presque	22 (4.67)
	Plus de 6 h par jour, tous les jours ou presque	8 (1.70)
	Manquant	1 (0.21)

**Si vous êtes en couple, combien de temps en moyenne consacre-t-il-elle à aider vos enfants pour...**

Le travail scolaire ?	Pas de temps	34 (7.22)
	Pas d'enfant scolarisé	130 (27.60)
	Moins de 2 h par jour ou presque	203 (43.10)
	Entre 2 h et 4 h par jour, tous les jours ou presque	44 (9.34)
	Entre 4 h et 6 h par jour, tous les jours ou presque	5 (1.06)
	Plus de 6 h par jour, tous les jours ou presque	3 (0.64)
	Manquant	52 (11.04)

<b>Les relations entre les membres de votre famille se sont-elles modifiées ?</b>	Non	158 (33.55)
	Oui les relations avec mon conjoint se sont tendues	64 (13.58)
	Oui, les relations entre parents et enfants se sont tendues	50 (10.61)
	Oui les relations entre conjoints se sont renforcées	59 (12.53)
	Oui les relations entre parents et enfants se sont renforcées	140 (29.73)

**3. Le logement pendant le confinement**

<b>Type de logement dans lequel vous êtes confiné</b>	Maison individuelle	308 (65.39)
	Appartement	163 (34.61)
<b>Avez-vous une pièce calme dans votre logement ?</b>	Oui, autant que je veux	144 (30.57)
	Oui, mais pas autant que je veux	229 (48.62)
	Non	98 (20.81)
<b>Avez-vous un extérieur ?</b>	Pas d'extérieur ou espace commun	54 (11.46)
	Oui, extérieur privatif	417 (88.53)

**Avec qui êtes-vous confiné ?**

Votre conjoint	Non	40 (8.50)
	Oui	431 (91.50)
<b>4. L'emploi et le confinement</b>		
<b>La CSP du répondant</b>	Ag./art./chef./libérale	28 (5.94)
	Cadre	164 (34.82)
	Intermédiaire	134 (28.45)
	Emp./ouvriers/aide	99 (21.02)
	Sans activités professionnelle	46 (9.77)
<b>La CSP du conjoint</b>	Ag./art./chef./libérale	39 (8.28)
	Cadre	189 (40.13)
	Intermédiaire	89 (18.90)
	Emp./ouvriers/aide	97 (20.59)
	Sans activité professionnelle	27 (5.73)
	Manquant	30 (6.37)
<b>Avant le confinement, si vous travailliez c'était :</b>		
A temps plein	Non	193 (41.98)
	Oui	278 (59.02)
A temps partiel	Non	324 (68.79)
	Oui	147 (31.21)
<b>Où travaillez-vous pendant le confinement ?</b>	Principalement à l'extérieur	70 (14.86)
	Principalement dans le logement où vous êtes confiné(e)	250 (53.08)
	Ne travaille pas	143 (30.36)
	Manquant	8 (1.70)

# Chapitre 2 : Les professionnel.les de la crèche à l'école

- ❖ **Une démarche innovante et partenariale pour un accueil inclusif de qualité** – Lydie Rougé, Leslie Cygler, Cynthia Demory, Cécile Lelandais, Sylvie Galey, & Agnès Inguimberty
- ❖ **La médiation éducative proposée par l'Éducateur de Jeune enfant, entre technicité, bricolage et capital culturel** – Yoann Grima & Amèle Lakhouache
- ❖ **Conditions de travail des assistantes maternelles et bien-être des enfants accueillis** – Camille Giardina
- ❖ **Les ATSEM et ASEM au cœur du travail de socialisation scolaire** – Auriane Menestret

# Une démarche innovante et partenariale pour un accueil inclusif de qualité

Lydie Rougé<sup>1a</sup>, Leslie Cygler<sup>1b</sup>, Cynthia Demory<sup>2</sup>, Cécile Lelandais<sup>1c</sup>, Sylvie Galey<sup>1d</sup>, & Agnès Inguimberty<sup>1e</sup>

1. Direction petite enfance de la Mairie de Toulouse – Service Prévention Santé Inclusion
2. ASEI Toulouse

- a. [lydie.rouge@mairie-toulouse.fr](mailto:lydie.rouge@mairie-toulouse.fr)
- b. [leslie.cygler@mairie-toulouse.fr](mailto:leslie.cygler@mairie-toulouse.fr)
- c. [cecile.lelandais@mairie-toulouse.fr](mailto:cecile.lelandais@mairie-toulouse.fr)
- d. [sylvie.galey@mairie-toulouse.fr](mailto:sylvie.galey@mairie-toulouse.fr)
- e. [agnes.inguimberty@mairie-toulouse.fr](mailto:agnes.inguimberty@mairie-toulouse.fr)

## Résumé

En raison, d'un nombre croissant d'enfants présentant des développements atypiques et l'importance d'accompagner le plus tôt possible le jeune enfant dans sa trajectoire développementale, la direction petite enfance de la Mairie de Toulouse a créé en septembre 2021 le Service Prévention Santé Inclusion, un service ressource pour les établissements d'accueil du jeune enfant en gestion municipale. La petite enfance est une période de vulnérabilité mais aussi d'opportunités. Il s'agit donc de repérer les difficultés le plus précocement possible, de faciliter les orientations pour des prises en charge adaptées mais aussi de soutenir une approche systémique de l'accueil de l'enfant et sa famille. De nombreux travaux pointent l'importance de l'intervention précoce et de la qualité d'accueil pendant cette période sensible de la vie pour lutter contre les inégalités sociales et contribuer à l'égalité des chances. La démarche préventive et inclusive impulsée par le service Prévention Santé Inclusion s'appuie sur deux leviers : la constitution d'une équipe pluridisciplinaire (médecin, psychologue, psychomotricien, éducateur de jeunes enfants, puéricultrice, éducateur spécialisé) et l'intervention, en partenariat avec l'ASEI, d'une équipe d'appui mobile dans 15 structures ciblées. La présentation de deux situations, témoigne de démarches collaboratives pluridisciplinaires qui viennent étayer l'observation, affiner les hypothèses, renforcer les compétences pour une prévention précoce plus efficiente.

**Mots-clés :** Prévention précoce, Accueil inclusif, Vulnérabilité, Partenariat.

## Introduction

La Direction Petite Enfance de la Mairie de Toulouse, soutenue par des choix politiques et institutionnels, renforce la démarche de prévention et d'intervention précoce pour la placer au cœur des pratiques des établissements d'accueil du jeune enfant.

Il s'agit pendant cette période sensible de la vie, d'inscrire l'accueil qualitatif en établissement d'accueil du jeune enfant comme un moyen de lutte contre les inégalités sociales et de santé et ainsi contribuer à l'égalité des chances.

Il s'agit ici de présenter, comment la création d'un service interne et une innovation partenariale, ont participé à cette démarche de prévention précoce, d'accompagnement global des familles et de soutien aux équipes. Deux vignettes cliniques viendront illustrer les deux démarches. Leurs descriptifs et leurs analyses permettront d'objectiver le cheminement et les résultats constatés.

## Le contexte

Les professionnels petite enfance alertent ces dernières années sur les constats suivants : nombreuses situations de fragilités psycho-sociales et de vulnérabilités, observations de plus en plus fréquentes de troubles du neurodéveloppement, et autres signes d'alerte repérés mais pas toujours objectivés. Ceci génère des interrogations ou des doutes sur le développement des enfants ou leurs contextes de vie. Or « Les expériences vécues lors de la petite enfance influenceront la santé tout au long de la vie » (Poulton et coll., 2022).

Le rapport des « 1000 premiers jours »<sup>1</sup> souligne l'importance de cette période, « là où tout commence », comme extrêmement sensible pour l'enfant et sa famille. La petite enfance est ainsi une période de grande vulnérabilité mais offre « une fenêtre critique de sensibilité au cours de laquelle s'acquiert le capital santé de chacun, pour toute son existence » (Simeoni, 2019). Le développement et les 1000 premiers jours, relèvent d'une véritable opportunité de prévention précoce en santé. Une attention particulière, portée à l'enfant, sa famille et son environnement pendant ces phases de développement rapide, participe à une équité en santé dès la petite enfance. Une période qui sans être prédictive, est globalement reconnue, comme porteuse d'enjeux fondamentaux pour le devenir de l'enfant.

La stratégie nationale de soutien à la parentalité 2018-2022 pose quant à elle, l'accompagnement des familles comme fondamentale. Dans cette dynamique, la loi Norma (Ordonnance n° 2021-611 du 19 mai 2021<sup>2</sup>) porte les axes de prévention santé et inclusion : l'accueil pour tous et le soutien des plus vulnérables, la réponse aux besoins

---

<sup>1</sup> Rapport-1000-premiers-jours (s.d.). Consulté 23 février 2023, à l'adresse <https://sante.gouv.fr/IMG/pdf/rapport-1000-premiers-jours.pdf>

<sup>2</sup> Ordonnance n° 2021-611 du 19 mai 2021 relative aux services aux familles

des parents et le soutien à la parentalité, l'optimisation des compétences des professionnels petite enfance.

Le décret d'août 2021 (Décret n° 2021-1131 du 30 août 2021<sup>3</sup>) institue la fonction de référent santé et accueil inclusif dans tous les EAJE<sup>4</sup> pour une prise en compte pluridisciplinaire de la santé globale de l'enfant, un accueil individualisé inclusif à l'attention de tous les enfants dont ceux qui présentent un handicap ou sont atteints d'une pathologie chronique.

La Charte Nationale pour l'accueil du jeune enfant intégrée au décret, pose dans la réglementation, les dix principes « pour que les enfants grandissent en toute confiance » (Arrêté du 23 septembre 2021<sup>5</sup>) afin de garantir un accueil qualitatif pour tous les enfants accueillis.

La stratégie Nationale « Autisme » (2018)<sup>6</sup>, quant à elle, communique et accompagne les démarches d'observation et de repérage par la diffusion du livret « Repérer guider - Parent et professionnels de la petite enfance soyons attentifs ensemble au développement de votre enfant ».<sup>7</sup>

Le Plan Pauvreté (2019)<sup>8 9</sup>, par la stratégie nationale de prévention et de lutte contre la pauvreté souligne l'accueil en crèche comme un levier efficace contre les inégalités sociales dès le plus jeune âge.

### Un projet innovant

Dans ce contexte à la fois de constats et d'alertes mais aussi de nouvelles connaissances et de réglementation, la Direction Petite Enfance a souhaité développer des ressources pour les établissements d'accueil du jeune enfant.

Le service Prévention Santé Inclusion (SePSI) a été créé en septembre 2021. Il s'agit d'une entité ressource intégrée à la direction petite enfance, qui poursuit son déploiement, construit des articulations, développe des projets et des partenariats.

---

<sup>3</sup> Décret n° 2021-1131 du 30 août 2021 relatif aux assistants maternels et aux établissements d'accueil de jeunes enfants, 2021-1131.

<sup>4</sup> Etablissement d'Accueil de Jeunes Enfants.

<sup>5</sup> Arrêté du 23 septembre 2021 portant création d'une charte nationale pour l'accueil du jeune enfant.

<sup>6</sup> Stratégie nationale autisme et troubles du neurodéveloppement | Handicap. (s. d.). Consulté 23 février 2023, à l'adresse <http://handicap.gouv.fr/la-strategie-nationale-autisme-et-troubles-du-neuro-developpement>.

<sup>7</sup> Trouble du spectre de l'autisme—Signes d'alerte, repérage, diagnostic et évaluation chez l'enfant et l'adolescent. (s. d.). Haute Autorité de Santé. Consulté 20 février 2023, à l'adresse [https://www.has-sante.fr/jcms/c\\_468812/fr/trouble-du-spectre-de-l-autisme-signes-d-alerte-reperage-diagnostic-et-evaluation-chez-l-enfant-et-l-adolescent](https://www.has-sante.fr/jcms/c_468812/fr/trouble-du-spectre-de-l-autisme-signes-d-alerte-reperage-diagnostic-et-evaluation-chez-l-enfant-et-l-adolescent).

<sup>8</sup> Stratégie nationale de prévention et de lutte contre la pauvreté, Octobre 2018. Consulté 23 février 2023, à l'adresse [https://sante.gouv.fr/IMG/pdf/strategie\\_pauvrete\\_vfhd.pdf](https://sante.gouv.fr/IMG/pdf/strategie_pauvrete_vfhd.pdf).

<sup>9</sup> Stratégie de prévention et de lutte contre la pauvreté, présentée par le Président de la République le 13 septembre 2018. Consulté le 22 février 2023, à l'adresse <https://travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/3volets-planpauvrete-insertion-ok-22-pagepage.pdf>.

Le service est constitué d'une équipe pluridisciplinaire comprenant psychologue, médecin puéricultrice, éducateur de jeunes enfants, psychomotricien, éducateur spécialisé, assistant administratif.

Dans la même temporalité un projet d'équipe d'appui mobile portée par l'ASEI<sup>10</sup> a été conventionnée par la Mairie de Toulouse pour une mise à disposition de quotités de temps de psychomotricien, psychologue et orthophoniste en intervention soit systématique, soit ciblée dans quinze établissements et en soutien formatif auprès des encadrant de tous les EAJE.

Le service Prévention Santé Inclusion inscrit ses activités autour de trois axes.

- La prévention : mise en place de facteurs de protection face à des facteurs de vulnérabilité identifiés, collaborations partenariales pour faciliter le parcours d'accueil des familles les plus vulnérables, repérage de troubles du neurodéveloppement ou autres troubles des enfants accueillis, repérage de l'enfant en danger ou à risque de l'être, mise en place d'actions de dépistage (troubles de l'audition et de la communication, dépistage visuel, soutien du développement global du jeune enfant).
- La santé : suivi et accompagnement de la trajectoire développementale de l'enfant, collaboration avec les parents pour construire des comportements de santé adaptés dès le plus jeune âge, mise en place d'actions de promotion de la santé.
- L'inclusion : dynamique d'accueil inclusif ou chacun est unique, chaque enfant et chaque famille a sa place, le milieu s'adapte pour accueillir la singularité et la fragilité.

Les modalités d'intervention de l'équipe pluridisciplinaire SePSI revêtent des formes diverses. Elles s'élaborent en réponse aux besoins des responsables d'établissements et de leurs équipes et aux observations menées par les membres du service. Les vignettes cliniques qui suivent, présentent deux situations l'une suivie par le SePSI et l'autre par l'ASEI. A travers celles-ci il s'agira de mettre en exergue les différentes étapes, la place de chacun (professionnels de la structure, famille, tiers), d'identifier les leviers d'action, les facteurs de réussite mais aussi de repérer les points de vigilance.

### **Première vignette clinique**

Situation suivie en partenariat avec l'équipe d'appui mobile de l'ASEI.

Dans le cadre du partenariat construit avec l'ASEI, des temps d'observations sont menés dans les groupes d'enfants par l'équipe pluridisciplinaire de l'équipe d'appui mobile. Les familles en sont informées par affichage. L'équipe de direction d'un multi accueil fait une

---

<sup>10</sup> Association pour la Sauvegarde des Enfants Invalides.

demande afin de croiser les regards sur un petit garçon de 22 mois. La psychomotricienne intervient.

I. est accueilli à la crèche depuis ses neuf mois. Il fréquente l'établissement deux jours par semaine. Fils unique, il vit avec sa mère, son père habite à l'étranger, mais le voit quelques fois dans l'année. C'est un enfant souriant qui dort bien et mange seul avec des couverts, il marche et joue de façon autonome.

Certains éléments observés par l'équipe interpellent et sont évoqués en réunion de section : peu de regards échangés avec l'adulte, pas de réponse à son prénom, enfant qui reste à l'écart du groupe, participe peu aux regroupements notamment au temps de chansons, chantonement répétitif qui peut vite devenir envahissant, temps où I. fixe longuement les suspensions colorées, en souriant, mais sans manifester d'autres réactions.

Lors de la première observation de la psychomotricienne, de nombreux signes d'alerte sont notés pour ce petit garçon. La séparation avec sa mère est difficile, I. se désorganise, puis s'arrête net alors qu'un agent lui chante une comptine qu'il répète en boucle, laisse sa mère partir sans plus y prêter attention.

D'autres signes interpellent : marche sur la pointe des pieds, peu d'appui, mouvements répétitifs au niveau des doigts, écholalie, peu de regards adressés, pas de réponse à son prénom mais des réactions à certains mots qu'il répète, pas de relance dans les jeux, particularités sensorielles notamment sur le plan de l'oralité au moment du repas.

Quelques venues supplémentaires au multi-accueil affinent cette observation, des pré requis sont repérés, des points d'appui à la relation, des intérêts sont observés. Ils seront partagés lors d'une réunion avec l'équipe qui s'occupe de lui.

L'accompagnement de la famille est un autre point partagé avec l'équipe du multi-accueil. Un rendez-vous est proposé à la mère pour un dépistage auditif et de la communication dans le cadre des dépistages ciblés. Sa réaction est vive. Elle refuse la consultation et déclare que son enfant n'a aucun problème d'audition. Le dialogue est difficile. Une interrogation est partagée entre la direction de la structure et l'équipe de l'ASEI sur la meilleure façon de communiquer avec cette mère et lui faire part des observations et inquiétudes tout en maintenant et renforçant la relation de confiance.

Proposition est alors faite de mettre en place des ateliers pour créer des espaces possibles de rencontre, soit des moments enfants/parents (atelier sensorimoteur) ou parents seulement (café parent).

Elle accède facilement aux propositions et participe avec intérêt à tous les espaces. Lors des temps enfants-parents, elle observe son petit garçon évoluer au milieu de ses pairs. Elle questionne dans ces moments la place trop importante des écrans dans leur vie, des particularités sensorielles observées à la maison et autres comportements.

La direction pense la mère prête, après une longue période d'absence pour fermeture covid et des problèmes familiaux, à répondre favorablement à un rendez-vous individuel pour discuter des différentes observations. Il est alors possible pour le médecin petite enfance de prévoir une consultation pour envisager une orientation vers un service de soin précoce adapté.

## Deuxième vignette clinique

Situation suivie par le service Prévention Santé Inclusion.

Lorsque P. arrive à la crèche à 7 mois, l'équipe observe une hypotonie, un retard global de développement, un strabisme et des nuits perturbées. Ce petit garçon est né à terme par une césarienne en urgence. Il a dû être réanimé puis suivi en néonatalogie. A quinze mois, suite à des convulsions, un Protocole d'Accueil Individualisé (PAI) est établi.

Un professionnel supplémentaire est positionné en renfort dans l'équipe de crèche pour garantir une plus grande disponibilité pendant son accueil.

Suite à une dégradation de son état de santé, P. présente une régression dans son développement et son comportement. Les parents, ainsi que l'équipe de crèche, sont éprouvés par la situation de ce petit garçon. L'équipe cherche des leviers pour aider l'enfant à progresser, la situation est évoquée en groupe d'analyse des pratiques.

A l'entrée en crèche, malgré les difficultés de ce petit garçon, les parents n'ont pas encore pu amorcer les démarches permettant la mise en œuvre des soins pour leur enfant.

Les échanges entre les professionnels de la crèche et la mère sont ponctués dans un premier temps par beaucoup d'émotions et de larmes. Le père est présent, il est dans l'échange avec l'équipe. Les parents nomment un sentiment de jugement de la part des professionnels, un climat de tension est relevé. Lors d'une consultation médicale, la mère s'effondre : « mon fils n'est pas handicapé ». C'est au moment de la préparation du passage de certains enfants sur le groupe des grands, dont P. ne fait pas parti, car pour l'équipe il ne semble pas prêt. Cet épisode est difficile car la confronte à une réalité douloureuse.

Le soin paramédical en libéral se met en place progressivement. Le médecin de crèche propose l'intervention du service SePSI afin de soutenir l'équipe et la famille. La nécessité de monter un dossier MDPH<sup>11</sup> est introduite.

La première observation réalisée par l'éducatrice spécialisée du SePSI, montre un petit garçon très souriant, qui présente malgré ses difficultés de déplacement, des centres d'intérêts riches sur lesquels s'appuyer. Elle met aussi en exergue ses compétences et ses capacités.

---

<sup>11</sup> Maison Départementale des Personnes Handicapées.

P. a un besoin constant de sécurité affective. Des pistes d'actions sont élaborées avec les professionnels de la crèche : mise en place d'outils de repères au sein de l'accueil et élaboration de réponses éducatives permettant de détourner ses signes d'anxiété. Une rencontre tripartite a ensuite lieu avec les parents. La mère porte beaucoup d'intérêt aux éléments d'observation. Elle peut évoquer le lien à son fils, l'insécurité affective de celui-ci, qui la renvoie à sa propre insécurité au travail.

L'éducatrice spécialisée intervient ensuite de façon répétée au sein du multi-accueil. Elle accompagne la famille dans la constitution du dossier MDPH pour l'entrée à l'école de P.

### **Éléments de discussion**

La première situation montre l'importance du repérage et du dépistage précoce des troubles du neurodéveloppement, mais aussi celle de conforter l'équipe dans ses observations. La mobilisation des professionnels dans le quotidien d'accueil, permet d'ajuster les propositions, de solliciter des pré requis à la communication, d'ajuster les propositions sensorielles tout s'appuyant sur les points forts de l'enfant.

L'apport de connaissance, le partage avec les professionnels de l'ASEI sur leur posture auprès d'I., a valeur d'exemple pour l'équipe qui s'autorise à aller chercher des interactions. L'intervention de tiers favorise également la réassurance des professionnels dans leurs liens à l'enfant et sa famille.

Tous les ajustements à l'attention d'I. lui sont évidemment bénéfiques mais tous les temps de partage, de réflexion et de diversité d'actions enrichissent l'environnement de la crèche et profitent à tous les enfants.

Dans la deuxième situation, le SePSI via l'intervention du médecin puis de l'éducateur spécialisé, a permis de créer un espace dans la relation entre la famille, le binôme d'encadrement et l'équipe de la structure. Cette fonction de tiers a permis une prise de recul, une mise en lumière de l'investissement des professionnels, une compréhension de leurs inquiétudes, elle a aussi permis à l'équipe d'accepter la temporalité de la famille.

Par des interventions répétées l'éducateur spécialisé a aidé l'équipe à penser l'accueil autrement, plus sereinement. Cette écoute pluridisciplinaire, la valorisation de P. et de ses parents a ramené de la tranquillité. Cet espace d'expression et d'élaboration saisi par tous les acteurs a ouvert de nouvelles propositions, facilité la coopération. Le soutien émotionnel dans le quotidien de l'accueil a également donné une place à cette famille dans l'environnement social de la crèche.

### **Conclusion**

Ces deux situations soulignent le travail complexe et exigeant mené dans les structures petite enfance, dans un quotidien souvent invisible, et parfois, des acteurs eux-mêmes. La présentation de ces deux démarches collaboratives, en partenariat avec l'ASEI ou par le service Prévention Santé Inclusion, souligne la richesse réflexive, la créativité,

l'adaptabilité, la communication, la confiance mais aussi la temporalité, le tâtonnement, les doutes, les tensions, les ajustements indispensables dans tous les parcours.

Ces deux exemples confirment les enjeux de prévention précoce du dépistage et de la prise en charge adaptée dès la petite enfance. Ils confirment également l'évolution des missions des professionnels petite enfance vers un travail de prévention et de promotion de la santé tant auprès des parents que directement avec les enfants.

Ils interrogent la collaboration et la complémentarité entre les EAJE et les services de soin dans un contexte de tension de prise en charge.

Ils posent aussi la question des moyens à mettre en œuvre pour apporter un étayage suffisant aux équipes quels que soient les gestionnaires et donc donner une équité de traitement à toutes les familles toulousaines.

La création du SePSI valorise le travail en pluridisciplinarité, conforte la fonction ressource mais aussi tierce pour soutenir enfants, parents et équipes. Les compétences complémentaires apportent des regards croisés riches et essentiels pour promouvoir ces démarches de prévention, de santé et enclencher une évolution positive et vertueuse du paradigme inclusif.

## **Bibliographie**

DUGRAVIER, R. ; GUEDENEY, A. ; SAIAS, T. ; GREACEN, T. ; TUBACH, F. 2009. « Compétences parentales et attachement dans la petite enfance : diminution des risques liés aux troubles de santé mentale et promotion de la résilience (CAPEDP) : une étude longitudinale de prévention précoce des troubles de la relation mère–enfant », *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 57(6), p. 482 486.

LEROY-RIVIERRE, O. ; EL OUAZZANI, H. ; RAYNAUD, A. 2021. « Évaluation du programme d'accompagnement de la parentalité. Ateliers Parents : la sécurité affective dans la relation parent-enfant », *Devenir*, 33(1), p. 69 88.

SIMEONI, U. 2019. « Le développement et les 1000 premiers jours : une opportunité de prévention précoce en santé », *Spirale*, 92(4), p. 42 44.

# La médiation éducative proposée par l'Éducateur de Jeune enfant, entre technicité, bricolage et capital culturel

Yoann Grima<sup>1a</sup> & Amèle Lakhouache<sup>1b</sup>

1. Institut de Formation Recherche Animation Sanitaire et Social (IFRASS), 2bis Rue Emile Pelletier, 31100 Toulouse

- a. [y.grima@ifrass.fr](mailto:y.grima@ifrass.fr)
- b. [a.lakhouache@ifrass.fr](mailto:a.lakhouache@ifrass.fr)

## Résumé

Nous sommes deux cadres pédagogiques au sein de la formation des Educateurs de Jeunes Enfants (EJE) de l'IFRASS. Nous nous intéressons particulièrement aux différents processus à l'œuvre dans la construction des savoirs professionnalisant, notamment les différentes mobilisations subjectives qui interrogent la rencontre d'avec le jeune enfant. Nous proposons d'explorer cette question au travers de la médiation éducative, outil au cœur des pratiques du groupe professionnel des éducateurs de jeune enfant. Au sein de notre formation, nous proposons aux étudiants d'expérimenter ce que nous nommons « une médiation personnelle » afin d'identifier les contours subjectifs et les ressorts possibles d'une transmission à destination du jeune enfant.

**Mots-clés** : Médiations éducatives, Professionnalisation, Capitaux culturels des éducateurs de jeunes enfants, Théorie des systèmes d'activités.

## Introduction

Les centres de formation en travail social ont, dès leurs créations, mis en place des dispositifs formatifs tantôt appelées « techniques éducatives » tantôt appelées « médiations éducatives » consistant à transmettre aux étudiants une pratique culturelle ou sportive par le biais d'un expert dans un domaine (cirque, percussion, théâtre, escalade, photographie...). Sur le terrain professionnel, les éducateurs parviennent parfois à réinvestir ces apports en guise de médiation éducative. Mais certains proposent en partage ce qui est plutôt de l'ordre de la vie privée qui s'est construit antérieurement à l'entrée dans le métier (activité artistique par exemple).

Ce chapitre propose d'analyser précisément ce qui constitue les ressources personnelles de ces futurs Educateurs de Jeunes Enfants (EJE) dans le cadre de ces médiations comme étayage au jeune enfant. Nous mobilisons les données d'observations d'un dispositif de formation ainsi qu'un entretien compréhensif d'une étudiante ayant participé à l'exercice de formation.

### Au départ, présentation d'une dialectique interrogée

Ces activités que nous qualifierons d'internes à l'individu par opposition à celles transmises par un « tiers expert », en cours de formation, sont bien présentes dans les pratiques mais semblent souffrir d'un manque de reconnaissance, de considération autant de la part des formateurs que des étudiants. Ainsi ces derniers n'osent parfois même pas réinvestir ces compétences sur le terrain professionnel car ils estiment que « ce n'est pas pro ». Cette affirmation s'oppose à la figure de « l'éducateur artisan, artiste, bricoleur » qui doit faire flèche de tout bois donc avec ce qu'il a mais aussi avec ce qu'il est. Nous, formateurs, avons longtemps ruminé ces réflexions que nous ne parvenions pas à convertir en proposition pédagogique.

Comment valoriser les savoir-faire issus des loisirs, passions, anciens métiers ou formations antérieurs des étudiants pour leur permettre de les réinvestir dans le cadre de leurs pratiques professionnelles auprès du jeune enfant ?

Nous interrogeons alors la sensibilité des étudiants, et des porosités existantes, au travers une dialectique entre leurs différentes sphères de vie comme le propose le modèle théorique des systèmes d'activités développées par Currie et al. (1990).

La révolution industrielle a eu des incidences significatives sur l'évolution des modes de vie occidentaux. Ce phénomène a eu pour effet de produire différentes sphères de vie distinctes (vie privée, vie sociale et associative, vie professionnelle) qui n'existaient pas jusqu'alors. En revanche cette distinction ne concerne pas les sociétés traditionnelles ou agricoles encore attachées à une dynamique holistique.

Cette vision holistique tente de dépasser la dichotomie vie au travail /vie hors travail. Elle émet l'hypothèse que nos existences peuvent se caractériser par les diverses activités

que nous menons au quotidien. Ces dernières forment un système car chacune d'elles consomment un budget temps fini (une journée ne fait que 24 heures) qui va impacter les ressources temporelles allouées aux autres activités. En d'autres termes, si je consacre l'essentiel de mon temps à travailler ou dans les transports il ne me reste pas beaucoup de temps pour la vie domestique. Mais Il serait trop réducteur de considérer que les échanges entre ces sous-systèmes ne concernent que la dimension temporelle. En effet, il y a d'autres ressources transférables d'une sphère de vie à une autre. (Les relations, les réseaux amicaux, professionnels, associatifs, les capacités, les compétences, les capitaux de tout ordre...).

A partir de là, nous considérons que chaque étudiante<sup>1</sup> est détentrice de ressources et de contraintes mobilisables pour d'autres sous-systèmes, qu'elles soient synchrones ou asynchrones (ressources capitalisées dans le passé). Les régulations et arbitrages entre ces dernières se fondent sur une instance appelée « modèle de vie. »

Une étudiante nous partageait « j'ai rencontré durant mon cours de yoga, une personne qui s'avère être art-thérapeute et avec qui j'envisage à l'issue d'une séance un partenariat avec le Multi-accueil où j'étais en stage. » Ce témoignage illustre aussi bien des ressources externes que des qualités personnelles (habiletés, savoir-faire).

A l'entrée de leurs formations, les étudiants nous partagent leurs représentations du métier qui souvent les empêchent de mesurer ces porosités. Ces représentations sont aussi entretenues par le mythe de l'éducateur qui doit mettre de côté ses émotions, sa subjectivité et garder la bonne distance professionnelle.

Ainsi le processus de professionnalisation des EJE peut être entendu comme une capacité à mettre en résonance des ressources issues des différentes sphères de vie pour les mobiliser en contexte professionnel moyennant des adaptations et arbitrages nécessaires à leur déploiement. En effet, « lorsqu'il évolue dans un sous-système donné, le sujet cherche à répondre aux contingences de l'activité en s'appuyant sur les ressources propres à cette activité afin de réaliser les régulations nécessaires. Toutefois, l'accroissement des contraintes dans une activité nécessite la sollicitation de ressources provenant des autres activités » (Grima et Faye, 2022). Etant entendu que pour ce qui nous réunit, la période de formation et de découverte du métier induirait ces « accroissements des contraintes ».

Partant de ces postulats et animé par une volonté de promouvoir auprès de nos étudiants une plus grande dialectique entre leurs différentes sphères de vies au service de leur professionnalisation, nous avons construit durant le premier épisode de confinement une proposition pédagogique susceptible de pouvoir répondre à cet objectif.

### **Une dialectique éprouvée : présentation du dispositif de formation**

---

<sup>1</sup> Nous avons choisi de féminiser les noms au regard de la représentation féminine des étudiantes de la promotion.

Nous proposons un dispositif formatif qui permet, au professionnel en devenir, d'interroger diverses ressources afin de mettre à jour celles qui seraient susceptibles d'être mobilisées dans le cadre des activités professionnelles. Nous l'accompagnons alors dans l'identification d'une activité, d'une ressource personnelle pour ensuite la penser, puis réaliser des adaptations pour la destiner au jeune enfant. Il s'agit d'un accompagnement dans l'élaboration du sens de cette médiation pour lui-même mais aussi de cette transmission.

Ce processus se déroule sur une semaine continue avec en conclusion un temps de restitution durant lequel, l'étudiant est invité dans un premier temps à introduire oralement son travail avant la diffusion d'une capsule vidéo qu'il aura préalablement construit. A l'issue de cette diffusion, l'étudiant se rend disponible à l'assemblée lors d'un temps de questions/réponses produisant alors des échanges comparables à ce que peut être en jeu lors d'un entretien d'explicitation (Vermersch, 1994).

Ainsi, nous visionnons toutes les propositions filmiques des étudiants, dont certaines en groupe classe. Nous assistons alors à un certain déploiement de créativité avec de véritables propositions artistiques. Des étudiants ont pu se saisir de cette proposition alors que d'autres ont rencontré des difficultés face à cet exercice même si l'accompagnement et les différents ressorts collectifs ont permis qu'ils puissent répondre à cette commande.

Un certain malaise est alors perceptible chez certains étudiants mettant en évidence des écarts de ressources mobilisables entre chaque participant.

Quels sont les effets de cet exercice formatif ? Comment expliquer que certains étudiants peuvent formuler une proposition faisant appel à leurs subjectivités et que d'autres soient en difficultés pour le faire ?

### **Des médiations révélatrices d'inégalités sociales**

Alors même que l'EJE a vocation à créer des espaces de socialisation face aux inégalités sociales présentes dès l'enfance ; il nous apparaît lors de ce travail des éléments qui interrogent précisément ces inégalités présentes chez le professionnel.

Ces inégalités interrogent la question subjective, personnelle convoquée par la rencontre, créée au travers de la médiation qui participe à la socialisation du jeune enfant. De quels éléments se composent cette socialisation, proposée par l'EJE ? De quelle manière ce processus questionne en premier lieu l'inscription sociale de l'éducateur lui-même ?

Lors d'un entretien, Une étudiante que nous nommerons Aline nous dit : « c'était donc une invitation à faire un recentrage sur nous-même, sur ce qui nous anime, en tant que personne singulière, chacun avec sa trajectoire personnelle ».

En nous rappelant l'une des principales intentions pédagogiques, Aline met l'accent sur les dispositions personnelles des étudiants qui se révèlent au sein de leurs propositions de travail.

Nous identifions trois catégories de médiation :

- les activités centrées sur les apprentissages moteurs et les activités de pleine nature, tels que le football, la danse, la gymnastique, le patinage artistique, l'équitation, l'escalade mais aussi la randonnée, et les parcours nature (land art, parcours psychomoteur).
- les activités d'ordre culturelles et artistiques avec par exemple de la photographie, les arts visuels, le dessin, la musique, le chant, les contes...) dont Aline en donne l'illustration « j'effectue la formation d'éducateur de jeunes enfants dans le cadre d'une reconversion professionnelle. Auparavant, j'ai travaillé pendant une dizaine d'années dans le domaine du graphisme, avant de souhaiter me réorienter vers un métier qui se concentre sur l'humain ». Aline sollicite ici des ressources asynchrones issues du sous-système que nous appellerons « vie professionnelle antérieure » où elle a construit des compétences sur les arts visuels qu'elle parvient à valoriser désormais dans le cadre de sa reconversion professionnelle.

Dans ce sens elle rajoute que « Cet exercice m'a permis de révéler l'existence d'un pont, d'un métier à l'autre, d'une expérience à une autre. Ce que je n'avais pas formellement identifié ou réussi à formuler jusqu'alors. J'illustre ici que la créativité, la capacité d'observation sont des qualités transférables dans les deux métiers ».

- les activités associées aux activités domestiques nourricières comme la confection de gâteaux ou de crêpes notamment. Les étudiantes qui en sont les auteures retiennent notre attention. En effet, si les deux premières ont été portées par des étudiantes souvent passionnées voire expertes de ce qu'elles proposaient, ces dernières semblaient plus démunies face à la commande qui leur était faite.

Il est probable que l'inversion des rôles que cette instance sous-entend déconstruit le modèle scolaire transmissif auxquelles ces profils de jeunes étudiantes sorties du bac semblent habituées. Face à ce constat, Aline avance cette hypothèse : « Cette "mise en scène" de soi-même pouvait avoir un effet intimidant : on nous demande ici de consentir à dévoiler quelque chose de nous-même aux autres, ce qui en soi, n'est pas une situation très confortable ».

Il nous semble en effet qu'il s'agit moins d'une difficulté qui s'expliquerait par la rupture d'avec des habitudes scolaires intériorisées, qu'une manifestation de rapport à la culture et aux différents arts témoignant d'une moindre dotation en capitaux culturels (Bourdieu). En d'autres termes, une hiérarchie implicite semble se déployer insidieusement au sein de la promotion entre les activités très valorisées socialement

comme la photographie et d'autres plutôt déclassées comme la cuisine, renvoyant aussi au stéréotype de genre.

### **L'éducateur confronté à son propre capital culturel**

La question des inégalités sociales présentes dès la petite enfance est un sujet qui nous préoccupe, nous formateurs des futurs professionnels de la petite enfance. Quels leviers l'EJE peut-il actionner afin de participer aux luttes contre les inégalités sociales au sein de la petite enfance ? Quelles sont les limites des actions possibles qui semblent même être l'essence de certaines reproductions de ces inégalités ?

C'est bien en puisant dans ce malaise que nous mettons en mouvement nos réflexions autour de ce format pédagogique afin de proposer à l'étudiante d'entrer dans un processus et de questionner ses propres contours face à cette question. La médiation éducative, qu'elle soit culturelle, artistique ou autre est une des principales méthodes de travail de l'EJE qu'elle apprend durant sa formation mais qu'elle porte et transmet en fonction de ses sensibilités. C'est bien cette sensibilité professionnelle qui est interrogée, sensibilité constitutive d'une identité professionnelle habitée par l'étudiante, en l'occurrence. Comme le témoigne Aline, « Les modalités de cet "exercice" - un temps de travail personnel à distance pour la réalisation du film, un temps de restitution devant d'autres étudiants de la promotion - nous donnaient aussi l'occasion de partager un peu de soi avec les autres étudiants ».

En effet, en prenant en compte évidemment le phénomène de transmission d'une culture professionnelle au sein du groupe social EJE, nous identifions des formes d'opposition chez l'étudiante qui dans une volonté d'être dans « l'esprit de la discipline » pour se conformer aux codes sociaux présents au sein de ce groupe et y affirmer son attachement d'avec ses propres schèmes incorporés qui constituent son habitus (Bourdieu). C'est précisément l'usage non conscient des comportements et représentations propres à sa classe sociale (âge, sexe, culture...) qui est interrogé auprès de l'étudiante afin de lui permettre de « re-lire » ses pratiques et de leurs traductions au regard de la question abordée.

Dans « Les Héritiers. Les étudiants et la culture » puis dans « La Reproduction », Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (1964 et 1970) montraient les mécanismes cachés par lesquels l'institution scolaire reproduisait et légitimait les inégalités socioculturelles. Il est alors intéressant de mobiliser ce cadre théorique pour interroger les mécanismes à l'œuvre au sein des structures d'accueil de la petite enfance. Comment ces professionnelles en devenir, que nous formons, peuvent entrer dans un processus de conscientisation de ces rapports de classe qui peut être à l'œuvre dans les phénomènes de socialisation ?

Nous proposons de nuancer le déterminisme présent de Bourdieu et Passeron grâce aux différents travaux de Bernard Lahire, notamment.

En effet, les dernières études explorées dans « Enfances de classe, de l'inégalité parmi les enfants » (sous la direction de Lahire, 2019) nous permettent d'envisager une autre lecture des rapports de domination et des capacités des acteurs eux-mêmes. En effet, il s'agit maintenant, après avoir établi les contours des fabrications et du maintien des inégalités sociales, de proposer des transformations sociales qui commencent par le professionnel en devenir et qui se perpétuent dans les transmissions au jeune enfant. Alice abonde dans ce sens lorsqu'elle déclare : « Je souhaitais montrer avec cette médiation, c'est surtout que cette sensibilité artistique peut se transmettre auprès du public, quel qu'il soit : jeunes enfants, personnes en situation de handicap, personnes âgées. Ce que je voulais partager n'était donc pas la pratique d'une activité en particulier (peinture, modelage, photo), mais plutôt une façon de regarder le monde ».

Nous proposons alors, au futur EJE de mettre en perspective ses propres dispositions sociales et culturelles et ainsi de pouvoir construire des outils professionnels, des situations relationnelles avec le jeune enfant, qui pourront rendre accessible une désirabilité chez ce jeune enfant imprégné d'une socialisation familiale parfois précarisée. Dans ce sens, Aline nous livre cette réflexion : « j'ai pensé qu'il pouvait être intéressant de communiquer aux autres étudiants cette approche créative du travail auprès des enfants, que je souhaite également pouvoir partager aux équipes avec lesquelles je travaillerai plus tard ».

### **Bibliographie**

BOURDIEU, P. ; PASSERON, J-C. 1964. Les Héritiers, Les étudiants et la culture, Collection Le sens Commun.

CURIE, J. ; HAJJAR, V. ; MARQUIE, H. ; ROQUES, M. 1990. « Proposition méthodologique pour la description du système des activités », Le Travail Humain, 53, p. 103-118.

GRIMA, Y. ; FAYE, A. 2022. Le mémoire professionnel des Educateurs de Jeunes Enfants : entre logique d'universitarisation et logiques de « bricolage », Publication en cours des actes du colloque GIS-Hybrida-IS : Transformations des activités et des métiers du secteur social, Travail des frontières dans l'intervention sociale et la recherche.

LAHIRE, B. (sous la direction de). 2019. Enfances de classe, de l'inégalité parmi les enfants, Paris, Seuil.

VERMERCH, P. 1994. L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue, Paris, ESF.

# Conditions de travail des assistantes maternelles et bien-être des enfants accueillis

Camille Giardina<sup>1a</sup>

1. Université de Montpellier

a. [camille.giardina@etu.umontpellier.fr](mailto:camille.giardina@etu.umontpellier.fr)

## Résumé

Les assistantes maternelles, salariées de particuliers employeurs, veillent au bien-être des enfants accueillis à leur domicile tout en étant exposées à des conditions de travail pénibles. Le législateur a placé ces professionnelles dans une situation mixte, combinant droit public, dans le cadre de la réglementation de la protection de l'enfance, et droit privé, sous la forme d'un contrat de travail entre parents et accueillante. D'une part, le service rendu par l'assistante maternelle exige le respect de normes minimales de qualité en matière d'accueil du jeune enfant. Agrément obligatoire, exigence de formation et contrôles réguliers par la Protection Maternelle et Infantile participent à la protection de la petite enfance. D'autre part, le droit du travail français, centré autour de l'employeur personne morale, reconnaît la singularité de la relation contractuelle entre une assistante maternelle et un particulier, personne physique. Il en résulte un statut social spécifique où la convention collective écarte les dispositions protectrices du Code du travail. Le régime juridique de l'assistante maternelle repose alors sur un paradoxe. Dans un souci de protection de l'enfance, un cadre institutionnel enserme fermement l'activité de l'accueillante qui figure au nombre des professions réglementées. Parallèlement, l'insuffisance du statut social engendre de mauvaises conditions de travail ce qui dégrade la qualité du service. Les assistantes maternelles subissent, entre autres, de lourdes contraintes horaires en raison de l'absence d'application des dispositions relatives à la durée légale du travail. Est-ce que la flexibilité des règles applicables aux assistantes maternelles engendre un risque pour le bien-être des enfants gardés ? Un renouvellement du statut social permettrait aux familles d'obtenir des garanties quant aux compétences de l'accueillante tout en protégeant la salariée des abus commis par ses employeurs. Concevoir un accueil de qualité suppose ainsi de mener une réflexion sur l'amélioration des conditions de travail des assistantes maternelles.

**Mots-clés :** Assistante maternelle, Droit du travail, Particulier employeur, Petite enfance, Bien-être, Conditions de travail, Professionnel.

## Introduction

Le temps des nourrices, esclaves ou domestiques corvéables à merci, semble *a priori* révolu. Désormais, les parents ont recours à une assistante maternelle, véritable professionnelle habilitée à garantir le bien-être et la sécurité des enfants qui lui sont confiés.

La relation contractuelle qui unit une assistante maternelle à un particulier, personne physique, est une relation de travail<sup>1</sup>. En effet, le parent qui confie ses enfants à une assistante maternelle agréée devient, de fait un particulier employeur. L'assistante maternelle agréée s'engage, quant à elle, à veiller au bien-être des enfants gardés à son domicile, et ce, moyennant une rémunération fixée au préalable. La relation de travail entre une assistante maternelle et un particulier employeur suppose également de prendre en compte une troisième personne : l'enfant accueilli. A ce titre, le bien-être de la professionnelle et celui de l'enfant sont au cœur de la relation de travail. D'une part, de bonnes conditions de travail participent au bien-être de l'assistante maternelle salariée. Elles incluent des facteurs physiques mais également organisationnels et relationnels. D'autre part, le bien-être de l'enfant gardé englobe la qualité de vie au sens large. Il doit se sentir en sécurité, apprécié par l'accueillante et ses besoins physiologiques doivent être comblés.

Depuis quarante ans, le législateur professionnalise le service rendu par l'assistante maternelle en prenant en compte ses exigences de qualité et en décidant des mesures légales pour les faire respecter (Bosse-Platière et Loutre du Pasquier, 2008). Aujourd'hui, les assistantes maternelles sont placées dans une situation mixte, combinant droit public, dans le cadre de la réglementation de la protection de l'enfance, et droit privé, sous la forme d'un contrat de travail entre parents et accueillante. D'une part, le service rendu par l'assistante maternelle exige le respect de normes minimales de qualité en matière d'accueil du jeune enfant. D'autre part, le droit du travail français, centré autour de l'employeur personne morale, reconnaît la singularité de la relation contractuelle entre une assistante maternelle et un particulier, personne physique. Il en résulte un statut social spécifique où la convention collective, complétée par des dispositions particulières du Code de l'action sociale et des familles, écarte les dispositions protectrices du Code du travail<sup>2</sup>. La protection institutionnelle de la petite enfance se couple donc à une très grande souplesse du cadre contractuel. Ce régime juridique dual soulève la question du risque engendré par la flexibilité des règles applicables aux assistantes maternelles sur le bien-être des enfants gardés.

Le cadre institutionnel qui régit l'activité de la profession est largement tributaire des politiques publiques successives. Parallèlement, l'assujettissement des accueillantes

<sup>1</sup> Les assistantes maternelles peuvent être employées par des personnes morales. Cependant, notre étude se limitera aux assistantes maternelles embauchées par des particuliers, personnes physiques.

<sup>2</sup> Le statut social est « l'ensemble des dispositions législatives ou réglementaires qui définissent les droits et devoirs d'une collectivité, d'un corps » (Définition par le dictionnaire CNRTL en ligne).

à un statut hybride, à mi-chemin entre le travail indépendant et le salariat, a nécessairement une incidence sur la qualité de l'accueil.

## **1. Un cadre institutionnel tributaire des politiques publiques successives**

L'activité de l'accueillante est fermement enserrée dans un cadre institutionnel qui vise à garantir des conditions d'accueil satisfaisantes pour l'enfant. Cependant, les politiques publiques récentes s'inscrivent dans un processus de déréglementation, motivé par la création de nouvelles places d'accueil pour les parents.

### **A. Une activité réglementée pour le bien-être de l'enfant**

Les assistantes maternelles, qui s'occupent de très jeunes enfants, figurent au nombre des professions réglementées. Par conséquent, l'accès à la profession est subordonné au respect de plusieurs dispositions législatives, réglementaires et administratives.

Tout d'abord, depuis 1977, l'assistante maternelle ne peut exercer sa profession que sous réserve d'avoir été préalablement agréée<sup>3</sup>. L'agrément est délivré par le président du conseil départemental du lieu de résidence de l'assistante maternelle après instruction de la demande par les services départementaux de protection maternelle et infantile (PMI)<sup>4</sup>. Les conditions d'accueil doivent garantir la sécurité, la santé et l'épanouissement des enfants accueillis, en tenant compte des aptitudes éducatives de la personne<sup>5</sup>. D'une part, le domicile privé de l'assistante maternelle doit répondre à des exigences en matière de sécurité et de bien-être des enfants accueillis. Les exigences de sécurité concernent l'habitation de l'assistante maternelle (piscines, escaliers, fenêtres, balcons...) mais également son environnement (routes, puits, étangs...). Le logement doit également offrir un certain confort aux enfants gardés : l'hygiène doit être irréprochable et le logement suffisamment grand afin d'avoir un espace de sommeil, de change, de jeu ou de repas. D'autre part, les capacités éducatives de l'assistante maternelle mais également son aptitude à la communication et au dialogue avec l'enfant, les parents et les services départementaux sont pris en compte pour l'obtention de l'agrément.

Ensuite, l'assistante maternelle doit obligatoirement suivre la formation professionnelle initiale, inscrite à l'article L. 421-14 du Code de l'action sociale et des familles<sup>6</sup>. En cas de réussite de la formation, l'assistante maternelle reçoit une attestation délivrée par un organisme de formation ou par le département. Il n'existe aucun diplôme d'assistante maternelle octroyant un grade académique et délivré par un ministère.

Enfin, l'article L. 421-13 du Code de l'action sociale et des familles met à la charge des assistantes maternelles agréées employées par des particuliers une obligation de

<sup>3</sup> Loi n° 77-505 du 17 mai 1977 relative aux assistantes maternelles : JORF 18 mai 1977 ; Art. L. 421-1 CASF

<sup>4</sup> Décr. n° 92-1051 du 29 sept. 1992 relatif à l'agrément des assistants maternels et assistants familiaux et aux commissions consultatives paritaires départementales.

<sup>5</sup> Art. L. 421-3 CASF.

<sup>6</sup> Art. R. 421-25 CASF.

souscrire à une assurance couvrant les dommages que pourraient provoquer les enfants gardés et ceux dont ils pourraient être victimes.

En principe, les politiques publiques doivent tout mettre en œuvre pour garantir un accueil de qualité. Définir un cadre juridique exigeant contribue à améliorer le bien-être des enfants gardés tout en offrant aux parents des garanties quant aux compétences de l'accueillante. Cependant, le législateur demeure soumis à des impératifs de création de places d'accueil du jeune enfant.

## **B. Une déréglementation motivée par la création de places d'accueil**

Les nouvelles dispositions s'ancrent dans une dynamique d'augmentation de la capacité d'accueil des assistantes maternelles<sup>7</sup>. Or, les professionnelles ne peuvent pas veiller au bien-être et à la sécurité de tous les enfants accueillis lorsqu'ils sont trop nombreux. Premièrement, le législateur a assoupli les règles relatives au nombre d'enfants gardés par l'assistante maternelle via l'ordonnance du 19 mai 2021<sup>8</sup>. En principe, le nombre d'enfants pouvant être accueillis par l'assistante maternelle dans le cadre de son agrément est de quatre tandis que le nombre total de mineurs pouvant être présents simultanément à son domicile ne peut excéder six, dont au maximum quatre enfants de moins de trois ans<sup>9</sup>. D'une part, auparavant, l'agrément initial était souvent accordé pour un nombre inférieur à quatre enfants avec une possibilité de le faire évoluer par la suite. Désormais, l'agrément est fixé « par défaut » à quatre enfants accueillis<sup>10</sup>. D'autre part, l'ordonnance supprime la possibilité de moduler les capacités d'accueil d'une assistante maternelle en fonction de l'âge des enfants<sup>11</sup>. Désormais, les assistantes maternelles pourront garder plusieurs enfants en bas-âge. Parallèlement, le législateur a multiplié les hypothèses de dépassement des règles relatives au nombre d'enfants accueillis. Par exemple, la loi autorise l'assistante maternelle à avoir jusqu'à huit enfants sous sa responsabilité exclusive afin de répondre à un besoin temporaire ou imprévisible<sup>12</sup>. Par conséquent, la politique actuelle en matière de capacité d'accueil des assistantes maternelles conjugue à la fois allègement des principes applicables et multiplication des exceptions, l'assistante maternelle pouvant avoir régulièrement à son domicile 8 enfants sous sa responsabilité exclusive. Accepter de telles conditions de travail est impossible si la professionnelle souhaite de conserver une qualité d'accueil satisfaisante pour les enfants.

<sup>7</sup> 164 000 assistantes maternelles partiront à la retraite d'ici 2030, soit environ la moitié des effectifs actuels : FEPEM. 2018. Les capacités d'accueil des assistants maternels menacées par une pénurie de professionnels, Communiqué de presse, Paris.

<sup>8</sup> Art. 4 Ord. n° 2021-611 du 19 mai 2021 relative aux services aux familles : JORF 20 mai 2021

<sup>9</sup> Art. L. 421-4 CASF

<sup>10</sup> DGCS. 2021. FAQ Norma – Modes d'accueil du jeune enfant, p. 3.

<sup>11</sup> MINISTÈRE DU TRAVAIL, DES RELATIONS SOCIALES, DE LA FAMILLE, DE LA SOLIDARITÉ ET DE LA VILLE. 2009. Référentiel de l'agrément des assistants maternels à l'usage des services de protection maternelle et infantile, Paris, p. 26.

<sup>12</sup> Art. L. 421-4 CASF II, Al. 2

Deuxièmement, depuis 2010, le métier d'assistante maternelle peut être exercé en « Maison d'assistants maternels », un local tiers en dehors du domicile de la professionnelle, et ce, afin de pallier le déficit de places disponibles<sup>13</sup>. La maison d'assistants maternels n'est pas considérée comme une structure d'accueil collectif. Elle demeure un mode d'accueil individuel, chaque professionnelle étant liée à un parent employeur qui la rémunère<sup>14</sup>. Malgré tout, le nombre d'assistants maternels pouvant exercer dans une même maison d'assistants maternels est d'un à six professionnels dont au maximum quatre simultanément avec un accueil limité à 20 enfants simultanément<sup>15</sup>. Grâce au mécanisme de la délégation d'accueil, les parents peuvent également autoriser l'assistante maternelle qu'ils emploient à déléguer temporairement l'accueil de leur enfant à une ou plusieurs assistantes maternelles délégataires exerçant dans la même maison<sup>16</sup>. Dès lors, quelle est la différence pour les parents entre une maison d'assistants maternels pouvant accueillir vingt enfants et une micro-crèche, mode d'accueil collectif, qui ne peut en accueillir que douze<sup>17</sup>?

En ouvrant la voie à une « déréglementation excessive », le législateur souhaite créer de nouvelles places d'accueil pour les parents (Baron, 2010). Cette « logique d'augmentation de l'offre de garde de jeunes enfants » ne s'est pas accompagnée d'une véritable « amélioration des conditions de travail » via l'octroi de droits sociaux (Bonnell et Ruffin, 2020). En effet, les assistantes maternelles sont arrimées à un statut social hybride qui maintient le lien de subordination avec un particulier employeur tout en octroyant des droits sociaux réduits.

## **2. L'incidence d'un statut social hybride sur la qualité de l'accueil**

Le statut des assistantes maternelles du particulier employeur possède à la fois les traits du salariat et ceux du travail indépendant. La flexibilité de ce statut expose les assistantes maternelles à des conditions de travail particulièrement pénibles. Il en résulte une dégradation invisible de la qualité du service rendu.

### **A. Une pénibilité aggravée par la flexibilité du statut social**

Les assistantes maternelles sont exposées à une pénibilité aggravée par la flexibilité de leur statut social. A ce titre, la pénibilité se définit par une exposition à un ou plusieurs facteurs de risques professionnels pouvant laisser des traces durables, identifiables et irréversibles sur la santé<sup>18</sup>.

<sup>13</sup> Art. L. 424-1 à L. 424-7 CASF créés par Loi n°2010-625 du 9 juin 2010 relative à la création des maisons d'assistants maternels.

<sup>14</sup> Art. L. 424-7 CASF.

<sup>15</sup> Art. L. 424-1 CASF.

<sup>16</sup> Art. L. 424-2 C. trav.

<sup>17</sup> Art. R. 2324-46 1° CSP.

<sup>18</sup> Dictionnaire permanent Sécurité et conditions de travail, « Prévention des risques chimiques », éd. Législatives, déc. 2022, §68.

Premièrement, la professionnelle de la petite enfance est exposée, par nature, à une forte pénibilité physique et psychique. En effet, le métier d'assistante maternelle implique des sollicitations physiques répétées puisque l'accueillante doit porter l'enfant, le changer, déplacer des berceaux... La professionnelle est également exposée à de nombreux risques biologiques dans la mesure où plusieurs maladies sont transmises par les enfants<sup>19</sup>. Par ailleurs, le domicile de l'assistante maternelle devient un véritable « espace professionnel ». En effet, contrairement à d'autres professions qui s'exercent chez soi, l'assistante maternelle doit ouvrir son domicile aux regards extérieurs : employeurs, professionnels des services sociaux, enfants accueillis... Cependant, elle demeure isolée face aux attentes des parents employeurs et aux difficultés éducatives des enfants. Ainsi, les assistantes maternelles font état d'une « usure professionnelle précoce » (Bosse-Platière, 2014) et sont tout particulièrement exposées à aux troubles musculosquelettiques (Perseil et Perseil, 2020).

Deuxièmement, l'exposition des assistantes maternelles aux différents facteurs de pénibilité est aggravée par un statut social insuffisamment protecteur. Sans garde-fou juridique, l'assistante maternelle est à la merci d'une relation flexible, au service de l'employeur. En effet, les règles relatives au temps de travail, à la rémunération, aux conditions d'exécution du travail mais également à la protection de la santé des salariées sont issues de la convention collective étendue du 15 mars 2021<sup>20</sup>. Bien que les assistantes maternelles demeurent soumises à quelques articles de droit commun<sup>21</sup>, l'application des dispositions protectrices issues du Code du travail est, en principe, exclue. D'une part, la flexibilité des horaires et des temps de travail de l'accueillante rend les journées de travail particulièrement longues ce qui majore le stress et la fatigue de la professionnelle. D'abord, la durée conventionnelle hebdomadaire de travail qui correspond également au seuil de déclenchement des heures majorées est fixée à 45 heures au lieu de 35 heures en droit commun<sup>22</sup>. Ensuite, le statut ne prend pas en compte la durée minimale du travail de 24 heures par semaine. Les salariées sont alors contraintes de multiplier les contrats avec plusieurs particuliers employeurs pour atteindre un seuil d'heures suffisant. Enfin, l'amplitude horaire quotidienne entre l'arrivée du premier enfant et le départ du dernier enfant peut facilement atteindre le maximum de treize heures<sup>23</sup>. D'autre part, les assistantes maternelles sont exposées à des chutes brutales de revenu en cas de déménagement de la famille ou d'entrée à l'école d'un enfant. En effet, grâce au droit de retrait de l'enfant, le particulier peut libérer de la relation de travail sans justifier d'aucun motif et en versant une indemnité largement

<sup>19</sup> Toxoplasmose, varicelle, rubéole, gastro-entérite...

<sup>20</sup> CCN de la branche du secteur des particuliers employeurs et de l'emploi à domicile du 15 mars 2021, en vigueur étendue par arrêté ministériel du 6 oct. 2021

<sup>21</sup> Art. L. 423-2 CASF

<sup>22</sup> Art. 96 CCN de la branche du secteur des particuliers employeurs et de l'emploi à domicile du 15 mars 2021, en vigueur étendue par arrêté ministériel du 6 oct. 2021.

<sup>23</sup> Art. L. 3131-1 C. trav. ; Art. 3 Directive 2003/88/CE du Parlement européen et du Conseil du 4 novembre 2003 concernant certains aspects de l'aménagement du temps de travail.

inférieure à l'indemnité prévue en droit commun<sup>24</sup>. Dès lors, les assistantes maternelles enchaînent les emplois précaires. De ce fait, l'isolement de la salariée et la précarité causée par un statut social peu protecteur se cumulent aux difficultés habituellement rencontrées par les salariées de la petite enfance.

La flexibilité du statut social se couple à un niveau de rémunération très bas. En effet, le salaire minimum de l'assistante maternelle est fixé par le Code de l'action sociale et des familles à « *0,281 fois le montant du salaire minimum de croissance par enfant et par heure d'accueil*<sup>25</sup> » soit 3,05€ brut, moins d'un tiers du SMIC. Or, la rémunération est une reconnaissance des qualifications de l'accueillante et de la pénibilité de l'emploi.

A mi-chemin entre le travail indépendant et le salariat, le statut social des assistantes maternelles les place dans une position de « néo-domesticité » (Perseil et Perseil, 2020). La profession, presque exclusivement féminine<sup>26</sup>, subit une discrimination par les pouvoirs publics qui appréhendent ce métier comme une sorte d'homologation de la fonction de mère au foyer. Cependant, l'impact de ce statut social hybride sur la qualité de l'accueil n'est pas immédiatement perceptible pour les parents et les institutions.

## **B. Une dégradation invisible de la qualité de l'accueil**

L'assujettissement des assistantes maternelles à un statut social hybride rend la professionnelle entièrement responsable de la qualité du service qu'elle propose. En effet, la souplesse de ce statut autorise les accueillantes à fixer elles-mêmes leurs propres conditions de travail, au même titre qu'une travailleuse indépendante. Cependant, la flexibilité du travail et des salaires encourage les assistantes maternelles à travailler davantage en accueillant un maximum d'enfants pour atteindre un salaire décent. Dès lors, la qualité de l'accueil est inversement proportionnelle au salaire de l'assistante maternelle (Bosse-Platière, 2014). D'abord, garder six enfants au lieu de quatre a nécessairement un impact sur la disponibilité de l'assistante maternelle qui aura plus de difficultés à combler les besoins de chacun (Abbey, 2022). Par exemple, les professionnelles et les enfants pourraient davantage être exposés aux nuisances sonores, les déplacements pour emmener les enfants à l'école seraient plus nombreux et les assistantes maternelles auront probablement moins de temps pour bâtir une relation de qualité avec l'enfant et les parents. Ensuite, la sécurité de l'enfant pourrait être remise en cause puisque l'accueillante, débordée, risque davantage de laisser un bambin seul dans son berceau ou devant la télévision<sup>27</sup>. Enfin, il semble difficile de répondre aux besoins spécifiques d'enfants autistes, handicapés, hyperactifs ou diabétiques dans ces conditions. Ainsi, opposer les conditions de travail de l'accueillante au bien-être des enfants est impossible. Il en résulte nécessairement une dégradation de la qualité de

<sup>24</sup> Art. L. 423-24 CASF ; Art. 119-1 CCN de la branche du secteur des particuliers employeurs et de l'emploi à domicile du 15 mars 2021, en vigueur étendue par arrêté ministériel du 6 oct. 2021.

<sup>25</sup> Art. D. 423-9 CASF.

<sup>26</sup> 99,4% des assistantes maternelles sont des femmes : INSEE. 2019. France, portrait social.

<sup>27</sup> A propos d'une petite fille ayant reçu des coups de hochet à la tête alors que l'assistante maternelle s'occupait d'un autre enfant se trouvant aux toilettes : CA Lyon 7 sept. 2017, n° 15/00571.

l'accueil offert par les professionnelles et, corrélativement, une remise en cause de la sécurité et du bien-être des enfants gardés.

Parallèlement, il est difficile d'évaluer objectivement le travail d'une professionnelle invisibilisée par la société. Premièrement, l'intervention de l'inspection du travail auprès d'assistante maternelle est limitée par le principe d'inviolabilité du domicile privé<sup>28</sup>. En effet, les agents de contrôle ne peuvent pénétrer au sein de locaux habités qu'après y avoir été autorisés par les personnes qui les occupent<sup>29</sup>. Deuxièmement, les parents employeurs ne peuvent évaluer la qualité du service qu'en leur absence. Cette évaluation est donc forcément subjective. Troisièmement, le suivi des pratiques professionnelles des assistantes maternelles employées par des particuliers est assuré par le service départemental de protection maternelle et infantile<sup>30</sup>. Or, l'existence d'un référentiel d'agrément national ne suffit pas à empêcher les divergences en matière d'interprétation des textes<sup>31</sup>. Par exemple, le département de la Haute-Garonne interdit l'usage professionnel des lits parapluies<sup>32</sup> tandis que le département de l'Ain l'autorise à condition de ne pas rajouter de matelas supplémentaire<sup>33</sup>. La publication d'un guide ministériel permettrait d'harmoniser les pratiques des PMI en matière d'assistantes maternelles exerçant à domicile. Un guide a déjà été mis en place en matière de maisons d'assistants maternels.

L'insuffisance du statut social des assistantes maternelles démontre que la profession continue de s'inscrire dans le prolongement de fonctions « ménagères et maternelles ». Or, l'obtention de conditions de travail adaptées n'est pas simplement une question de confort pour ces professionnelles. La qualité du service proposé et l'attention accordée aux enfants gardés sont indispensables à notre pays et à la construction de son avenir.

---

<sup>28</sup> Art. 8 CESDH ; Art. 7 Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne.

<sup>29</sup> Art. L. 8113-1 al. 3 C. trav. ; Art. 16-2 Conv. OIT n°129 ; Art. 432-8 et Art. 226-4 C. pén.

<sup>30</sup> Art. L. 421-17-1 CASF.

<sup>31</sup> MINISTERE DU TRAVAIL, DES RELATIONS SOCIALES, DE LA FAMILLE, DE LA SOLIDARITE ET DE LA VILLE. 2009. Référentiel de l'agrément des assistants maternels à l'usage des services de protection maternelle et infantile, Paris, p. 25.

<sup>32</sup> DEPARTEMENT DE LA HAUTE-GARONNE. Charte des conditions matérielles d'accueil chez les assistants maternels et les assistants familiaux, p. 9.

<sup>33</sup> DEPARTEMENT DE L'AIN. 2020. La sécurité des enfants chez l'assistant maternel, p. 4

## Bibliographie

ABBEY, C. 2022. « Les assistantes maternelles peuvent maintenant garder jusqu'à 6 enfants et ce n'est pas une bonne nouvelle », Mademoizelle.

BARON, A. 2010. « La création des maisons d'assistants maternels », JCP A, 25.

BONNELL, B. ; RUFFIN, F. 2020. Rapport d'information déposé en application de l'article 145 du Règlement par la Commission des affaires économiques sur les « métiers du lien », Ass. nat., 3126.

BOSSE-PLATIERE, S. ; LOUTRE DU PASQUIER, N. 2008. « Être assistante maternelle, quel travail ? », Les relais assistantes maternelles : améliorer l'accueil individuel des jeunes enfants ?, p. 25-50.

BOSSE-PLATIERE, S. 2014. « Depuis toujours les nourrices, aujourd'hui les assistantes maternelles », Spirale, 69, p. 116-134.

BOULMIER. D. 2010. « Les maisons d'assistants maternels : interrogations sur les règles relatives au concept de garde « collectif/individuel », RDSS, p. 1134.

DELHON, L. 2021. « La lente évolution de la profession d'assistante maternelle », L'assmat.fr.

DJAOUI, E. 2012. « Le paradoxe du métier d'assistante maternelle : quand l'intime devient espace et instrument professionnels », Vie sociale et traitements, 116, p. 31-39.

EGEA, P. 2013. « Le particulier employeur, réflexions à propos d'une catégorie interstitielle du droit du travail », Petites affiches, Gaz. Pal., p.7.

GARDIN, A. 2013. « La décision de retrait de l'enfant par le particulier employeur d'un(e) assistant(e) maternel(le) : quelles limites au particularisme ? », Dr. ouvr., 766, p. 332-339.

GARDIN, A. 2020. « Assistant maternel – Assistant familial », Dalloz, Rép, trav.

MINISTERE DU TRAVAIL, DES RELATIONS SOCIALES, DE LA FAMILLE, DE LA SOLIDARITE ET DE LA VILLE. 2009. Référentiel de l'agrément des assistants maternels à l'usage des services de protection maternelle et infantile, Paris.

PERRIER, A. 2012. « Gens de maison : une image du passé qui a de l'avenir », JCP S, 1493.

PERSEIL, L. ; PERSEIL S. 2020. Le scandale des assistantes maternelles, L'Harmattan.

# Les ATSEM et ASEM au cœur du travail de socialisation scolaire

Auriane Menestret<sup>1a</sup>

1. Université de Paris
  - a. [auriane.menestret@hotmail.com](mailto:auriane.menestret@hotmail.com)

## Résumé

Cette communication propose d'aborder la question du rôle et des fonctions parfois peu reconnues socialement des agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles (ATSEM). Les ATSEM semblent être considérées par certains sociologues français comme Muriel Darmon ou encore Martine Grainger comme des professionnelles essentielles à la socialisation de l'enfant et marquées par la division du travail éducatif comme moral (Tardif et Le Vasseur.) Nous comprenons la socialisation des enfants comme un processus qui permet aux élèves de trouver leur place en société, les rôles sociaux possibles pour les uns et les autres, dans la lignée des travaux conduits par Muriel Darmon ou encore Martine Grainger. C'est particulièrement lors des temps d'accueil et départ que les ATSEM, en lien direct avec les parents, essaient alors d'instaurer une relation de confiance en invitant les parents à parler des besoins plus physiologiques des enfants. Ces moments de contact avec les parents varient selon les écoles et les logiques d'acteurs. Finalement, les ATSEM sont des professionnels au cœur du travail éducatif, dont les fonctions varient selon les milieux d'exercices.

**Mots-clés :** Ecole, Maternelle, Socialisation, Scolaire, ATSEM.

## Introduction

Cette contribution propose d'aborder la question des ATSEM (agent territorial spécialisé des écoles maternelles) comme étant au cœur du travail de socialisation scolaire à l'école maternelle, les ATSEM étant souvent connues comme des femmes<sup>1</sup> qui aident les enseignant(e)s dans les classes, bien qu'elles fassent bien d'autres tâches parfois méconnues.

L'objectif de cette recherche est d'appréhender les différentes sortes de socialisations soutenues par les différents acteurs de l'école chez les enfants tout en ayant une attention particulière aux rôles et fonctions des ATSEM et ASEM<sup>2</sup> au sein de cette socialisation. Pour cela deux types de matériaux ont été mobilisés : des observations (N = 150h) où ce sont principalement les relations entre les acteurs de l'école qui ont été observées ainsi que la division du travail éducatif engendré par les différents contextes scolaires et la pluralité des tâches effectuées par les ASEM à l'école maternelle. Par la suite, des entretiens semi-directifs (N = 40) ont été réalisés avec les acteurs des écoles et des villes, pour déceler les logiques propres à chaque acteur et leur définition des rôles et fonctions des ASEM. Les notes de terrain proviennent d'une enquête sociologique qui s'est déroulée sur une année scolaire, dans trois écoles maternelles parisiennes. Nous avons suivi la démarche sociologique telle que décrite par Durkheim, qui permet d'adopter une posture visant à appréhender les sujets d'enquête dans leur intégralité.

Nous allons ici essayer, entre autres, de comprendre le concept de socialisation scolaire et il faut pour cela s'appuyer dans un premier temps sur la notion de socialisation. Muriel Darmon affirme que « pour constituer la socialisation en objet sociologique, il faut tenir compte simultanément de trois variables : les destinataires, les agents, et les contenus de la socialisation » (Darmon, 2001, p.537). Qui sont les « agents de la socialisation scolaire » ? En quoi les ASEM peuvent être considérées comme étant au cœur de cette socialisation ? C'est à partir des variables citées que nous allons analyser la socialisation scolaire des enfants à l'école maternelle.

### 1. Une socialisation à destination des enfants

#### 1.1. Une définition du concept de socialisation : entre origine, enjeux et socialisation différenciées

Avant d'évoquer de manière plus précise le principe de la socialisation scolaire, il est utile d'évoquer la manière dont s'est développé le concept de socialisation, pour ensuite en appréhender les enjeux et le lien observé entre les différents types de socialisation.

Des nombreuses définitions de la socialisation existantes, nous retiendrons celle du dictionnaire Larousse, qui le décrit comme un « processus par lequel l'enfant intériorise les divers éléments de la culture environnante et s'intègre dans la vie sociale »<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> 99.7% des ATSEM étant des femmes, le terme sera féminisé tout au long de la contribution.

<sup>2</sup> A Paris, le terme employé est ASEM est non ATSEM, car le terme territorial n'apparaît pas.

<sup>3</sup> <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/socialisation/73141>

Parmi les chercheurs qui se sont questionnés sur la notion de sociabilité, Philippe Malrieu, psychologue et philosophe, évoque dans son ouvrage homonyme<sup>4</sup> la notion de sociabilité dès la naissance de l'enfant, et explique que « l'idée que la sociabilité a des fondements innés est toujours présente ». Philippe Malrieu consent à penser que le jeune enfant commence à se socialiser dès son plus jeune âge en comprenant le principe de l'imitation. Un enfant va, selon lui, imiter ses parents en apprenant dans un premier temps le processus du sourire.

Michel Castra<sup>5</sup> défend que « La socialisation doit être considérée comme un processus continu qui concerne les individus tout au long de leur vie. » (p.3). A partir de cette formule, nous pouvons mettre en évidence plusieurs formes de socialisations. Nous allons comprendre la socialisation primaire comme « la première socialisation », celle qui se situe dans l'enfance et qui est « en lien avec la construction de l'individu ». La socialisation secondaire, quant à elle, est définie par M. Grainger comme « un processus continu qui va au-delà de l'enfance et se poursuit à l'âge adulte » (p.277).

## 1.2. Les enfants : acteurs et destinataires de socialisation

L'on pourrait supposer que les recherches développées par les chercheurs sur les différents modes de socialisation doivent s'appuyer en grande partie sur les enfants et les jeunes. La socialisation scolaire, elle, tend à évoquer assez naturellement les enfants comme étant acteurs et destinataires de socialisation. Mais le point de vue des enfants et des jeunes dans les recherches en éducation est-il réellement pris en compte ? Les enfants doivent-ils être perçus comme « inachevés », sont-ils exclusivement des êtres en construction ?

C. Montandon précise que le fait d'étudier les enfants revient à analyser un groupe qui est « socialement dominé » (p.96)<sup>6</sup>. Autrement dit, le fait de préciser que la pensée des enfants est marquée, selon la sociologue, par un rapport de domination des adultes, l'on revient à ignorer la capacité des enfants à réellement se construire d'eux-mêmes.

Les relations interpersonnelles jouent un rôle très important dans la socialisation, notamment dans la socialisation scolaire. Ces relations sont non seulement fondées par les parents, mais aussi amenées par la socialisation entre pairs. Si la notion de « pairs » reviendrait à penser un groupe de personnes comme ayant la même situation sociale, la même fonction ou encore le même rang, ce terme est souvent associé à l'apprentissage ou « la socialisation entre pairs » (Brotady, 2010) que l'on évoque souvent en parlant des enfants et/ou des jeunes à l'école. J. Delalande (2003) considère la capacité des enfants à créer leur propre culture comme une participation à la culture collective. Les groupes de pairs semblent, selon J. Delalande tout aussi essentiels dans le développement de l'enfant au sein de l'école.

<sup>4</sup> Philippe Malrieu. La socialisation. Encyclopédie Universalis., pp. 222-225., 1996. (halshs-01076331).

<sup>5</sup> Maître de conférences à l'Institut de sociologie et d'anthropologie de l'université de Lille.

<sup>6</sup> Ibid.

## 2. Les agents socialisateurs de la socialisation scolaire à l'école maternelle

### 2.1 Une socialisation particulière : la socialisation scolaire

La sociologue Muriel Darmon évoque la mise en place des classes des « petits » comme une entrée préférentielle dans l'étude de la socialisation scolaire. Elle explique que « c'est à ce stade du cursus que les enfants sont préparés à devenir des élèves et donc que le processus de socialisation propre à l'école est le plus visible » (p.517). La socialisation scolaire va de ce fait être illustré par les réquisits non-scolaire de l'école qui vont permettre aux jeunes enfants d'apprendre à vivre en société en y intériorisant normes et valeurs. Les jeunes enfants vont, en entrant à l'école, apprendre le métier d'élève (Perrenoud, 2000). Finalement l'apprentissage à l'école maternelle pourra être considéré, selon Perrenoud comme plus social que scolaire.

### 2.2. Deux agents de socialisation scolaire : l'instituteur et l'ATSEM

Comme le précise Darmon (2001), il est important de dissocier chaque acteur présent dans l'école afin de comprendre leurs rôles concrets. Entre les agents d'entretiens, les agents techniques, les agents de remplacement, les animateurs, les cantiniers, les intervenants extérieurs, les ATSEM, les enseignants et les directeurs, il peut parfois sembler difficile pour les enfants ainsi que pour les parents de se repérer dans l'organisation des écoles. C'est au vu de la pluralité d'acteurs présents dans l'école et mis en évidence par Julien Netter (2019) qu'il semble nécessaire de distinguer ici les différents agents jouant un rôle dans la socialisation des jeunes enfants. Cependant, bien que tous les acteurs en contact avec les enfants aient un réel impact sur l'apprentissage de normes et valeurs de la part des enfants, nous avons décidé de nous concentrer uniquement sur deux agents qui nous semblent, selon les observations menées dans les écoles, avoir le plus d'influence sur les enfants. M. Darmon précise dans son article que durant les premières années de maternelle, deux agents socialisateurs se distinguent. Elle mentionne dans un premier temps les instituteurs, qui apparaissent comme agents « évidents » de socialisation, puis elle évoque par la suite les ATSEM. Cependant, si M. Darmon considère les instituteurs comme « agents évidents » à la socialisation des enfants, comment définir l'évidence ? Un instituteur a-t-il une place plus importante que l'ATSEM ? Une école peut-elle fonctionner sans instituteurs ou sans ATSEM ? Les deux agents sont-ils complémentaires ?

En se questionnant sur « l'évidence » des agents à la socialisation des enfants, on s'interroge donc à propos de leur apport dans l'école. Si l'on peut penser que le rôle de l'école est uniquement l'apprentissage scolaire alors nous pourrions penser que ce sont principalement les enseignants qui pourront répondre à ces attentes, cependant si on part du principe que l'apprentissage est plus social que scolaire, selon le programme de l'école maternelle, les apprentissages des enfants vont contribuer à leur « développement moteur, sensoriel, affectif, intellectuel et relationnel »<sup>7</sup>, les ATSEM trouveraient peut-être plus leur place dans

<sup>7</sup> <https://www.education.gouv.fr/programmes-et-horaires-l-ecole-maternelle-4193>.

“l’évidence” évoquée par Muriel Darmon. De plus, la sociologue précise par la suite que cette évidence n’est pas forcément mise en place sur le terrain. En effet, en termes de temps de présence symbolique ou effective avec les enfants, les ATSEM occupent une place tout aussi importante que les enseignants, nous le préciserons un peu plus tard.

Darmon explique que les agents semblent avoir des origines et des positions différentes qui poussent à penser des modèles éducatifs distincts. Elle donne pour exemple le cas de la punition : « L’ATSEM emploie plus fréquemment la punition en cas de crise (le « coin »), là où l’institutrice va mettre en scène le fait qu’elle raisonne (par la parole, donc) les enfants » (p. 34). Là où Muriel Darmon voit une différence de classes sociales en se référant aux différentes pédagogies, nos observations en écoles maternelles (N=120h) et nos entretiens avec les différents acteurs de l’école (N=35) tendent à montrer une sorte d’imitation et d’adaptation de la part de l’ASEM au vu des méthodes utilisées par l’institutrice avec qui elle travaille. Les professeurs des écoles ayant une formation plus poussée vont renvoyer une image de “référents” en termes de pédagogie, c’est ainsi que, sans prendre en compte leur point de vue personnel, les ATSEM vont avoir tendance à reproduire les gestes des enseignants avec qui elles travaillent, et ce parfois au détriment du bien-être des enfants. En effet certaines ATSEM semblent parfois ressentir une certaine pression dû à l’activité confiée par l’enseignant. Durant un entretien avec une enseignante de PS/MS, elle nous confie :

*« Enseignante : Souvent ça c'est un truc... Elles (les ATSEM) aiment bien que ce soit bien fait, qu'il ait est un joli rendu et nous on leur dit « on veut le travail de l'enfant, ce n'est pas grave oui si la peinture est mal faite, s'il s'est trompé, tant pis c'est comme ça*

*Chercheuse : Et est-ce que vous pensez que si le travail est mal fait elles vont se sentir jugées elles ?*

*Enseignante : Je pense oui, je pense que c'est pour ça ouais ».*

### 2.3. La place des ATSEM dans la socialisation scolaire

Si à l’école élémentaire, les élèves ne sont pas en contact avec les ATSEM, les élèves de l’école maternelle y sont presque continûment. Ce personnel, en plus d’être avec les enfants pendant les temps scolaires et périscolaires, semble être au contact direct de tous les acteurs de l’école. Cela permet d’une part de pouvoir avoir un lien avec chacun afin de créer des relations de confiance et d’être connu de tous et d’autre part, cela permet de suivre les enfants tout au long de la journée.

Pour prendre en exemple les ASEM<sup>8</sup> de Paris et en comparant le temps passé des ASEM avec les enfants et le temps passé des enseignants avec ces derniers, on se rend compte que les ASEM passent environ 4h30 de plus avec les enfants par semaine. Ayant encore en charge les TAP (temps d’activité périscolaire) sur les temps du mardi et vendredi après-midi, les ASEM passent environ 27h30 avec les enfants, pour 23h passées avec la maîtresse, par semaine.

<sup>8</sup> A Paris, le terme de territorial n’apparaît pas, on parle donc d’ASEM.

L'année scolaire comportant 36 semaines de cours, les ASEM passeraient donc 162h de plus que les enseignantes avec les élèves.

Les ATSEM expliquent accompagner les enfants à se « défaire » de leurs parents, tout en les rassurant et en accompagnant leurs émotions. Les agents elles-mêmes précisent qu'elles jouent un rôle important dans la socialisation des enfants. Mais qu'apprennent-elles réellement aux enfants au sein de cette socialisation ? C'est ce que nous allons essayer de définir dans cette troisième et dernière partie.

### 3. Les contenus de la socialisation scolaire par les ATSEM - Les missions des ATSEM

Bien que dans le rapport officiel du ministère de l'Éducation Nationale, la socialisation ne soit pas inscrite dans les missions des ATSEM<sup>9</sup>, au vu des nombreuses observations en école maternelle et entretiens réalisés avec les différents acteurs, le rôle des ATSEM dans la socialisation des enfants apparaît très vite comme évident. Nous verrons dans un premier temps comment les agents accompagnent les enfants dans le « vivre ensemble », pour ensuite les accompagner dans le processus du « devenir élève » et nous finirons par comprendre, de manière plus spécifique, comment les ATSEM accompagnent les enfants dans le passage famille-école.

#### 3.1. L'accompagnement dans l'apprentissage du « vivre ensemble »

Si l'on se penche sur les sites officiels du ministère de l'Éducation nationale tels que Eduscol ou encore Canopé<sup>10</sup>, on remarque que chacun d'entre eux évoquent l'apprentissage du « vivre ensemble » chez les élèves de maternelle comme une compétence indispensable tout au long de la vie. Cependant, cette compétence n'est pas clairement explicitée dans les attendus de fin de maternelle, elle est sous-entendue au travers de plusieurs compétences. Il est par exemple demandé aux élèves de maternelle d'avoir acquis certaines compétences à la fin de la GS telles que : « Communiquer avec les adultes et les autres enfants en se faisant comprendre ». Toutes ses compétences font partie de l'apprentissage du « vivre ensemble » que les enseignants apprennent à évaluer mais que les ATSEM développent avec les enfants tout au long de l'année, en étant en contact avec les enfants. Nous pouvons voir ces acquisitions de compétences comme un travail de coopération entre ATSEM et enseignant, quand l'une entraîne, l'autre évalue.

*« Chercheuse : Et selon toi, qu'est ce qui est attendu de la part des ATSEM ?*

*ATSEM : C'est aider les enfants à grandir pour leur apprendre à être autonomes, gérer la sécurité, gérer les activités. Et puis moi je me dis que en tant que femme on est qu'un grain de sable dans leur vie mais ce grain de sable on essaie de le faire grandir du mieux qu'on peut et enfin voilà moi je veux qu'ils soient vraiment des petits adultes bah... sympa, contents de venir à l'école, d'apprendre, de pas être anxieux, de parler librement, s'exprimer et de blesser*

<sup>9</sup> Les missions des agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles (ATSEM), rapport IGEN-IGA n° 2017-068, juillet 2017.

<sup>10</sup> <https://www.reseau-canope.fr/qui-sommes-nous.html>.

*personne ni physiquement, ni verbalement voilà que ce soit des jeunes adultes et des adultes âgés mais qu'ils soient bien dans leur peau ».*

C'est aussi à l'aide de ce témoignage que l'on comprend que les ATSEM/ ASEM accompagnent les enfants dans l'apprentissage du métier d'élève, le « devenir » élève.

### **3.2. Comment comprendre le « devenir élève » ?**

Sur le site Canopé<sup>11</sup>, dans le programme de l'école maternelle, il est expliqué que « L'enfant apprend en même temps à entrer dans un rythme collectif (faire quelque chose ou être attentif en même temps que les autres, prendre en compte des consignes collectives) qui l'oblige à renoncer à ses désirs immédiats ». C'est dans ce cadre que les enfants sont appelés à « devenir élève », de manière très progressive sur l'ensemble du cycle. Les enfants doivent apprendre à développer un certain nombre de comportements requis par le milieu scolaire. On leur apprend à se tenir correctement sur une chaise, à lever le doigt avant de parler, à ne pas parler en même temps que les autres camarades, à toujours demander l'autorisation à un adulte pour avoir la possibilité d'aller aux toilettes, boire de l'eau ou encore enlever son manteau. Toutes ses règles qui ne sont pas installées à la maison, doivent être comprises et apprises dans le cadre scolaire. Les ATSEM et des enseignants accompagnent les élèves dans leurs apprentissages, ainsi, quand les enseignants sont dans des apprentissages plus théoriques c'est alors les ATSEM qui continuent les apprentissages sociaux/scolaires.

### **3.3. Accompagnement dans le passage famille-garde-école / Distinction entre socialisation familiale et socialisation scolaire**

Enfin, l'ASEM fait le relais entre la famille et l'école (Garnier, 2008) notamment en accompagnant les enfants dans la transition entre les deux instances. Une certaine confrontation peut avoir lieu entre les deux instances de socialisation : socialisation familiale et socialisation scolaire. Muriel Darmon précise que « le rapport qu'elles entretiennent ensemble constitue l'objet de socialisation de l'enfant. », il y a donc une réelle rencontre au sein de l'école maternelle. La socialisation scolaire permet de faire la distinction entre le « chez soi » et le « ici ». L'ASEM va permettre aux enfants d'appréhender au mieux cette distinction en facilitant ce passage, en accompagnant au mieux les émotions des enfants et ainsi permettre à l'enseignant de se centrer davantage sur les apprentissages plus scolaires. Nous avons recueilli le témoignage d'une directrice d'école qui explique son point de vue sur les différents rôles des acteurs de l'école. Elle assimile le rôle des ATSEM au métier de « nounous » :

*Directrice de l'école : « Je pense que c'est bien dit à la rentrée scolaire le rôle de l'ATSEM en maternelle et du coup ben c'est peut-être pour ça que les parents sont plus... et puis elles ont plus le rôle de nounou quand même, le rôle de consolatrice etc. le rôle nounou que nous on ne peut pas forcément se permettre ou qu'on ne veut pas forcément se permettre parce que on a un autre rôle à donner et si on veut que ça avance... Moi je ne veux pas jouer copain - copine avec les*

<sup>11</sup> <https://www.reseau-canope.fr/programme-maternelle-2015/3-specificites/apprendre-et-vivre-ensemble.html>.

*petits, c'est pas mon rôle et si je veux les faire avancer au niveau pédagogique ben voilà j'ai un autre rôle ».*

## Conclusion

L'on comprend au sein de cette communication que les ATSEM sont des agents essentiels dans l'école maternelle et dans le développement de la socialisation chez les enfants. Différentes sortes de socialisation soutenues par les acteurs éducatifs ont été mises en avant en allant de la socialisation scolaire à la socialisation entre pairs en passant par l'origine et l'enjeu de la socialisation.

## Bibliographie

BRODATY, T. 2010. « Les effets de Pairs dans l'Éducation : une Revue de Littérature », *Revue d'économie politique*, 120, 5, p. 739-757.

CASTRA, M. 2013. « Socialisation », *Sociologie* [En ligne], Les 100 mots de la sociologie.

DARMON, M. 2001. « La socialisation, entre famille et école. Observation d'une classe de première année de maternelle », *Sociétés & Représentations*, 11, 1, p. 515-538.

DELALANDE, J. 2003. « Culture enfantine et règles de vie », Terrain.

GARNIER, P. 2008. « 4. Des « relais » entre école et familles : les ATSEM », dans : Martine Kherroubi éd., *Des parents dans l'école*, Toulouse, Érès, Éducation et société, p. 139-178.

GRAINGER, M. 2012. « Socialisation ». Dans : Monique Formarier éd., *Les concepts en sciences infirmières : 2ème édition* (p. 276-278), Toulouse : Association de Recherche en Soins Infirmiers.

JEAN-NOEL, L. 2010. « Je suis petit mais important. La scolarisation des jeunes enfants en France du début du XIXe siècle à nos jours », *Carrefours de l'éducation*, 30, 2, p. 9-22.

MALRIEU, P. 1996. « La socialisation », *Encyclopédie Universalis*, p. 222-225.

MONTANDON, C. 1992. « La Socialisation des émotions : un champ nouveau pour la sociologie de l'éducation », *Revue française de pédagogie*, 101, p. 105-122.

NETTER, J. 2019. « L'école fragmentée », Presses Universitaires de France.

PERRENOUD, P. 2000. « Métier d'élève et sens du travail scolaire », Esf éditeur.

TARDIF, M. ; LEVASSEUR, L. 2010. « La division du travail éducatif. Une perspective nord-américaine », Presses Universitaire France.

# Index des auteurs

Akinci Mehmet-Ali .....	12	Lakhouache Amèle.....	56
Beduneau Violaine .....	12	Lelandais Cécile.....	48
Bredon Gaëlle .....	24	Maillochon Isabelle.....	12
Cyglar Leslie .....	48	Martinez Amalia.....	34
Dajon Marie .....	8	Menestret Auriane.....	72
Demory Cynthia .....	48	Miguel Addisu Véronique .....	12
Dupuy Anne .....	8	Moscaritolo Alice .....	34
Galey Sylvie .....	48	Ndjapou François.....	24
Gallant Estelle .....	8	Rougé Lydie.....	48
Giardina Camille.....	63	Thomas Chloé .....	12
Grima Yoann .....	56	Valentin Emilie .....	24
Inguimberty Agnès.....	48	Zaouche Gaudron Chantal .....	8
Lacharme Margaux .....	24		