

Des bébés et des crèches

Des bébés et des crèches

Comprendre le développement
du tout-petit pour mieux l'accueillir


Cécile PAVOT-LEMOINE

PRÉFACE
D'ANNE VACHEZ-GATECEL

DUNOD

Illustrations : Rachid Marai
Maquette de couverture : Misteratomic
Maquette intérieure : Jocelyne Massé
Composition : Publilog

Conseillère éditoriale : Anne Vachez-Gatecel

<p>Le pictogramme qui figure ci-contre mérite une explication. Son objet est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit, particulièrement dans le domaine de l'édition technique et universitaire, le développement massif du photocopillage.</p> <p>Le Code de la propriété intellectuelle du 1^{er} juillet 1992 interdit en effet expressément la photocopie à usage collectif sans autorisation des ayants droit. Or, cette pratique s'est généralisée dans les établissements</p>		<p>d'enseignement supérieur, provoquant une baisse brutale des achats de livres et de revues, au point que la possibilité même pour les auteurs de créer des œuvres nouvelles et de les faire éditer correctement est aujourd'hui menacée.</p> <p>Nous rappelons donc que toute reproduction, partielle ou totale, de la présente publication est interdite sans autorisation de l'auteur, de son éditeur ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC, 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris).</p>
--	--	--

© Dunod, 2018
11 rue Paul Bert, 92240 Malakoff
www.dunod.com

ISBN 978-2-10-074864-8

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2° et 3° a), d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite » (art. L. 122-4).

Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

*Aux enfants et familles que je rencontre et tente d'accompagner
au quotidien, et auprès desquels j'éprouve jour après jour
émerveillement, plaisir et passion.*

*Aux professionnels admirables, déterminés, courageux et encore
avides d'apprendre, que j'ai la chance de côtoyer.*

*À mes enfants, Apolline et Gabin, qui ont fait de moi une mère.
À Clara et Raphaël, mes beaux-enfants, qui m'ont fait une place
dans leur histoire*

*À ma mère, ma grand-mère et à ma sœur Nathalie.
Pour l'amour, la confiance et le partage, de l'enfance à aujourd'hui.
À la petite Assiya, née en même temps que ce livre,
et à mon très cher Gaby qui s'est éteint
alors que j'en écrivais les dernières lignes.*

À Didier, mon mari. Simplement pour ce qui fait le bonheur.

SOMMAIRE

Préface	9
Introduction. Vous avez dit psychomotricité ?	11
Partie 1 Mieux connaître les EAJE	19
Chapitre 1. Des histoires de crèches ?	21
Chapitre 2. La crèche, entre intentions et réalités	27
Partie 2 Mieux comprendre le développement de l'enfant pour mieux l'accompagner	45
Chapitre 3. Comment comprenons-nous le développement du jeune enfant ?	47
Chapitre 4. Les théories du développement	69
Chapitre 5. Le cerveau, les sens et l'apport des neurosciences	99
Partie 3 Mieux penser l'accueil du jeune enfant en collectivité	149
Chapitre 6. « Les Transversales » : les éléments clés de l'accueil communs aux différents âges et sections	151
Chapitre 7. L'aménagement des espaces, un enjeu majeur	257

Chapitre 8. Choisir le matériel, les jouets et les manières de faire	291
Chapitre 9. Accueillir tous les enfants et toutes les familles	303
Chapitre 10. Les spécifiques. Questionnements et préoccupations particuliers à la crèche	329
Conclusion	395
Bibliographie	397
Notes	401
Table des matières	405
Index des noms	409
Index des notions	411

PRÉFACE

Lorsque les Éditions Dunod sont venues vers moi pour penser l'écriture de plusieurs ouvrages en lien avec la psychomotricité, j'ai tout de suite pensé à Cécile Pavot-Lemoine. J'ai suivi la construction de celui-ci et j'avoue que Cécile nous fournit là un travail formidable à l'intention des publics des structures d'accueil des jeunes enfants.

Je connais l'auteure depuis plus de 15 ans comme chargée de cours à l'Institut de Formation en Psychomotricité de Sorbonne Université, que je dirige et où elle a pris la responsabilité d'enseigner les grands concepts psychomoteurs aux étudiants de 1^{re} année.

Rien de plus ardu que de conceptualiser ces notions si peu connues du grand public. Comment rendre accessible un langage issu aussi bien des sciences humaines que des sciences médicales ? Grâce à ses talents de pédagogue, sa rigueur théorique, sa voix enveloppante, elle emmène dès les premières heures de cours les 160 élèves de la promotion. Pour donner corps à la théorie, elle l'illustre en faisant part de son expérience clinique de psychomotricienne.

C'est ce même talent que je retrouve dans ce livre, imposant par son volume mais léger car au fil des pages, nous avons l'impression que ce qui paraissait difficile d'accès, dense dans les premiers chapitres, s'éclaire peu à peu à la lumière des exemples de la vraie vie de cette clinicienne.

Nous la voyons travailler parmi les enfants, avec les parents mais surtout les équipes des structures d'accueil de la petite enfance. Jamais elle ne veut s'imposer par son savoir ; elle observe, écoute, ressent. Elle co-construit – à partir de ses savoirs savants, savoir-faire et surtout de son savoir-être qui est des plus remarquables –, une idée des relations enfants-parents-professionnels et des aménagements des espaces, pour permettre au tout-petit de s'épanouir, aux équipes d'être soutenues et accompagnées à penser des pratiques d'accueil toujours meilleures.

Nous voyons bien ici la posture de clinicien du psychomotricien (au sens grec du terme) qui se vit comme un essai de compréhension des situations et veut se garder d'asséner des vérités toutes faites.

Cette approche – celle d'une psychomotricité clinique phénoménologique et intégrée – se révèle par ailleurs tout à fait primordiale pour relever un défi majeur de santé publique, le dépistage et la prise en charge précoce des troubles du développement.

Il est à souhaiter que les responsables des structures d'accueil de la petite enfance sauront tirer les bonnes conclusions de ce livre : les psychomotriciens – avec leur approche à la fois spécifique et tellement transversale – ont un rôle majeur à jouer dans ces institutions, pour accompagner mieux encore demain les enfants comme les professionnels.

Anne VACHEZ-GATECEL

*Psychomotricienne, Psychologue clinicienne
Directrice de l'Institut de Formation en Psychomotricité
de la Pitié-Salpêtrière
Faculté de Médecine Sorbonne Université*

INTRODUCTION

Vous avez dit psychomotricité ?

Psychomotricité. Ce mot-là, on le rencontre un peu partout à la crèche et dans l'ensemble des établissements d'accueil collectif du jeune enfant. Sous forme de nom, d'adjectif : psychomotricité, psychomoteur, psychomotricien... Et avec des orthographes variables : en un seul mot ou composé, agrémenté ou pas d'un tiret chargé de sens. Nous reviendrons un peu plus tard sur l'idée qui se cache derrière ce tiret.

On tombe dessus à la lecture des projets de l'établissement (projet pédagogique et/ou projet éducatif, voir p. 27) : on peut y lire des formules comme « respecter la psychomotricité de l'enfant », ce qui – à n'en pas douter – peut laisser le professionnel perplexe. On trouve aussi « favoriser le développement psychomoteur de l'enfant », ce qui ne paraît plus clair qu'en première lecture : d'accord, mais comment ?

À la crèche, on le retrouve dans le planning des activités : « atelier de psychomotricité », ou encore « éveil psychomoteur ». Aïe, aïe, aïe, pas réellement plus éclairant : on y fait quoi, avec qui ? Ça éveille quoi ?

Encore lui, ce mot-là, sur la porte d'une mystérieuse salle pleine de ballons, de cerceaux, de tout un incroyable assemblage de matériel aux couleurs vives et bigarrées. La salle de psychomotricité au centre de laquelle trône (cochez la bonne case) un toboggan, un mur d'escalade, une piscine à balles...

Chouette, me direz-vous peut-être, la voilà la clé du mystère ! Amener les enfants dans cette salle répondrait peut-être en soi à la consigne du fameux projet : « favoriser le développement psychomoteur ». Et bien en réalité, ce n'est pas si simple...

Parfois aussi (de plus en plus fréquemment, d'ailleurs), on l'identifie dans la liste des personnels de la crèche : le psychomotricien. Ou plutôt – le plus souvent – *la* psychomotricienne : profession exercée très majoritairement par des femmes, le ratio est encore plus impression-

nant dans le milieu de la petite enfance, comme pour les autres métiers de ce domaine, d'ailleurs.

Du fait, assurer le fameux « éveil psychomoteur » de l'enfant accueilli constituerait logiquement une mission lui incombant directement. Oui, mais voilà, ce n'est pas vraiment le cas.

D'abord parce que le psychomotricien n'est le plus souvent pas présent en permanence dans les sections auprès de l'ensemble des enfants, et ne participe pas à l'ensemble des temps de vie passés à la crèche. Il n'est pas celui qui installe l'enfant, le nourrit ou l'accompagne durant le repas, le porte ou encore l'encourage lorsqu'il explore un nouveau puzzle.

Pourtant sa fiche de poste à la crèche stipule le plus souvent qu'il devra « contribuer à favoriser le développement et l'éveil psychomoteur de jeune enfant », mais aussi « participer au respect et à la satisfaction de ses besoins et veiller à sa sécurité affective et à son bien-être corporel et psychique ».

Nous sommes bien d'accord, mais ce sont les moyens qu'il emploiera qui font sens. Il devra mener ces missions à bien **en accompagnant les équipes d'accueil, qui sont au centre de la vie du jeune enfant à la crèche**. À partir de l'observation du quotidien, des échanges avec l'équipe accueillante et de ses propres savoirs et savoir-faire spécifiques, il devra élaborer des propositions concernant l'ensemble des moments de la vie à la crèche.

Et ceci parce que c'est dans l'ensemble de ces moments de vie que l'enfant se construit, s'éveille et développe ses compétences psychomotrices, avec son potentiel propre, à son rythme singulier et surtout dans sa relation avec l'autre.

Ainsi la psychomotricité est-elle à tous les endroits et dans tous les moments de la vie quotidienne des EAJE. Dans la démarche de l'auxiliaire de puériculture qui réajuste son portage pour un tout-petit au corps tendu ; dans la réflexion commune d'une équipe qui repense l'aménagement d'une salle d'accueil ; dans la préoccupation d'une professionnelle pour ce petit enfant de 10 mois qui ne se retourne pas encore et qui semble si démuné sur le tapis de la section des bébés.

En réalité, la psychomotricité est une approche globale du fonctionnement de l'Homme, qui articule ses composantes neurologiques, physiologiques, sensorielles et psychiques avec ses expériences dans son environnement, tant matériel qu'humain. Ce modèle propose de comprendre le développement de l'enfant dans sa globalité, comme une *gestalt* (forme globale) et qui se distingue de l'habituelle dichotomie corps/esprit.

Cela vous paraît compliqué ?

Imaginons le développement du petit d'Homme comme un jeu de construction composé de cubes et qui portent chacun un morceau d'image. Chacun des cubes, chacune des composantes – si elle existe par elle-même – ne prend sa véritable dimension que dans la structure globale à laquelle elle participe. Plus encore, chacun de ces cubes (chacune de ses composantes) prend appui sur celui du dessous en même temps qu'il en offre un à celui du dessus et permet la stabilité de ceux qui se trouvent sur les côtés. Sur un cube « sensoriel » appuyé à un cube « expérience » se construit un cube « intégration des limites de mon corps » qui lui-même servira d'appui partiel à un nouveau cube « distinction soi/autrui ». Cette conception se rapproche de ce que S. Robert-Ouvray a nommé système d'étaiyage psychomoteur.

Progressivement donc, l'enfant se développe, laissant apparaître l'image globale, à ceci près que rien n'est tout à fait déterminé au départ et qu'une partie des cubes se présente au fil de la vie, en plus ou moins grand nombre, de plus ou moins bonne qualité. Le développement neurologique laisse place à des nouvelles possibilités au fil des mois, permettant l'appui de nouvelles pièces du jeu.

Le résultat final n'est donc jamais connu par avance.

La corporéité, c'est ce corps habité, corps mémoire, corps en relation et en émotion, corps véhicule de l'être au monde. Cette corporéité est une synthèse vivante qui ré-additionne en permanence le plus ancien à

nos expériences actuelles, sans rien effacer, pour nous animer ici et maintenant dans un constant remaniement.

Si notre corporéité est fragile, nous sommes aussi possiblement résilients.

La construction s'éprouve solide ou fissurée, mais peut à tout moment être l'objet de réhabilitation. Il est alors souvent nécessaire d'être accompagné. Trouver le cube manquant ou fragile, étayer, reconstruire, solidifier : tant de métaphores architecturales pour évoquer l'approche que propose le soin en psychomotricité.

La théorie psychomotrice intègre des approches et des modèles de compréhension assez divers. De la psychologie cognitive aux neurosciences, de l'anatomie fonctionnelle à la psychanalyse, elle tricote avec ces écheveaux pluriels une pensée globale du fonctionnement humain et de son développement.

Prenons un exemple bien connu des professionnels des EAJE : **l'angoisse de séparation.**

Tous et toutes avons bien connu ce moment où un petit enfant se met à exprimer à plus ou moins grands cris son désarroi, sa peur ou son refus lorsque son parent quitte la section après l'y avoir amené. Et ceci alors qu'il n'exprimait aucune angoisse jusque-là. Si les parents sont souvent désemparés, inquiets, culpabilisés, ils peuvent aussi se sentir rassurés de voir leur enfant manifester enfin quelque chose de négatif lorsqu'il le quitte : enfin, leur enfant réagit à leur « disparition » !

Les professionnels sont eux généralement rassurants dans cette période, ils « savent » ce qui se passe. L'enfant a grandi psychiquement, c'est l'*angoisse du 8^e mois*, et qui en réalité peut survenir à 7 comme à 14 mois, en une seule période ou par étapes successives...

Nous sommes d'accord.

Interrogés sur ce qu'ils entendent par *angoisse du 8^e mois*, voilà ce que souvent ils me répondent.

« C'est le moment où l'enfant se rend bien compte qu'il n'est pas son parent, et donc le voir partir signifie le perdre sans être certain de le retrouver ; d'où cette réaction ». Ces mêmes professionnels estiment que c'est un signe positif pour l'évolution de l'enfant, et ils ont raison

pour autant que l'angoisse peut être apaisée, que l'enfant peut se récupérer et jouer, et que cette période ne dure pas des années !

Ce qui me semble intéressant, c'est ce que cette manifestation nouvelle sous-tend en termes d'organisation actuelle pour ce bébé : émotionnelle, relationnelle, sensorielle et motrice.

C'est une réaction d'aujourd'hui : hier encore, ce tout-petit « faisait » autrement.

Qu'est-ce que ce comportement nouveau – et qui nous paraît si « légitime » au regard de notre fonctionnement d'adulte – signifie ?

Autrement dit, qu'est-ce qui a changé pour ce bébé ? L'émergence de la **conscience d'un soi et de l'autre** ? La perception d'un **espace-temps** marquant la réalité de la séparation physique ? La **maîtrise des moyens moteurs** permettant d'exprimer son désarroi ?

Sans doute, un peu de tout cela...

Qu'est-ce qui a permis d'en arriver là, et qu'en était-il hier encore dans tous ces domaines, ou à la naissance ?

Pour reprendre notre image de la construction en cube : ce nouveau « cube » relationnel tient-il en lévitation ou bien est-il supporté par d'autres cubes ?

Bref, comment la capacité à exprimer sa détresse devant la séparation et à se faire comprendre est-elle venue à ce petit garçon de 9 mois et 14 jours, qui s'agrippe avec détermination et à grands cris au cou de sa maman, sur le seuil de la section des bébés ?

L'approche psychomotrice du développement propose un éclairage en forme d'échafaudage : c'est à partir de ses compétences précoces, au travers de ses expériences sensorielles et motrices et dans la relation avec l'autre que le petit enfant fait progressivement évoluer la conscience de lui-même et des autres, ainsi que de sa capacité à agir sur son environnement en tant que sujet.

Cette construction est une conquête : le bébé en est acteur et soutenu par ses relations à l'autre, il anime ce cycle vertueux dans lequel chaque découverte en soutient et en renforce d'autres.

Il n'y a pas une seule fonction psychomotrice impliquée dans cette évolution, mais des dizaines, s'articulant les unes aux autres.

Prenons un exemple concret. Voici donc ce bébé de 3 mois allongé sur son tapis d'éveil ; sa mère assise près de lui secoue un hochet devant son regard. Le bébé voit le hochet, entend le hochet.

Plus tard, sa mère a placé le hochet dans la main de l'enfant, qui – au gré d'une motricité encore peu contrôlée – l'agite devant ses yeux. Il voit le hochet, entend le hochet et... sent le contact dans sa main en même temps qu'il perçoit le mouvement de son bras, renseigné par la sensibilité profonde¹. En comparant jour après jour ces expériences avec leurs conséquences sensorielles, l'enfant peut extraire une conclusion. Cette conclusion tiendra son rôle dans la stabilisation et la permanence de la conscience de lui-même et de sa capacité à agir sur son environnement.

Si le nourrisson est en quelque sorte « préprogrammé » pour avoir une forme de connaissance de lui-même, cette représentation-là en deviendra la forme mature, permise par les expériences du développement.

Cette idée stable et continue ressemble à la conscience que chacun de nous, adultes en bonne santé, a de sa propre existence, de son insertion et de ses possibilités dans son environnement.

Quand le tout-petit ne fait que voir ou entendre, ce n'est pas lui qui agit ; mais quand il voit, entend **et** sent son bras bouger, alors c'est bien lui qui est engagé dans l'action. A. Bullinger parle de « détection des covariations entre différentes boucles sensori-motrices ». Ce sont ces détections qui formeront les habitudes dans la répétition de l'expérience. Ces habitudes fonderont la connaissance que le bébé a de lui-même au travers de son action et de ses sensations.

C'est ainsi dans la répétition de ses expériences actives et passives, dans leur comparaison que le bébé trouve une partie des clefs qui

Note

1. Ensemble des sensations émanant du corps propre et transmises par des capteurs situés sur les muscles et les ligaments, entre autres.

l'amèneront à se percevoir et à se connaître comme un être unifié, distinct de l'espace extérieur, et possiblement acteur.

Cela vous paraît compliqué ?

Illustrons ce type d'expérience par une situation que vous avez sans doute déjà vécue.

Vous voici assis dans un train ; ce train est à l'arrêt dans un tunnel avec, sur la voie opposée, un autre train, lui-même à l'arrêt. Soudain, les deux trains se décalent. Vous le percevez visuellement, mais l'espace d'une seconde, vous n'êtes pas capable de dire lequel des deux a démarré...

À l'instant où vous percevez la poussée du moteur transmise à votre corps, vous vous écriez : « Ah, c'est nous qui partons ! ». C'est exactement cela dont il est question plus haut ! La seule information visuelle ne vous a pas permis de vous représenter comme acteur de l'événement. Il vous a fallu croiser deux types d'information, issues de deux systèmes sensoriels : le système extéroceptif (les sens qui captent ce qui vient de l'extérieur – la vue, l'ouïe...) et le système proprioceptif (le sens qui capte ce qui nous vient du corps propre). Ces deux systèmes sont distincts mais c'est leur partenariat qui vous permet de vous figurer votre propre insertion dans le monde. Et de savoir que c'est bien votre train qui a démarré !

Cet ouvrage pose la question de l'accueil du jeune enfant en collectivité, des enjeux et des objectifs de cet accueil. C'est une thématique qui intéresse de nombreux domaines de connaissance sur le plan théorique et qui concerne des professionnels très divers.

Dans ma pratique professionnelle de tous les jours, je participe au travail d'équipe pour penser et mettre en œuvre un accueil de qualité. Je le fais avec ma culture professionnelle spécifique, celle de la psychomotricité.

C'est de ce même point de vue que je vous propose dans les chapitres qui suivent de mener cette réflexion.

Des bébés et des crèches... Une équation à deux – voire trois – inconnues qu'il nous faut résoudre au quotidien. D'un côté, la crèche ; de l'autre le jeune enfant et ses parents.

Il m'a semblé qu'il fallait tout d'abord mieux connaître la crèche, son histoire, ses objectifs passés et actuels. Comprendre ce et ceux qui l'anime(nt) et la traverse(nt) ; ses fonctionnements et dysfonctionnements institutionnels, de ses intentions à ses réalités.

Mieux connaître aussi le jeune enfant et son développement que nous avons à soutenir. Comprendre comment il se perçoit lui-même et comment il perçoit son environnement. Connaître ses compétences et ses fonctionnements pour mieux appréhender ses réactions, ses émotions et ses besoins. Identifier aussi ce qui conditionne et étaye ce développement. De l'inné à l'acquis, interroger le rôle de l'environnement dans les processus développementaux pour mieux cerner l'impact de nos propres actions.

C'est sous cet éclairage que nous pourrons interroger nos pratiques d'accueil, les ajuster ou les réinventer. Dégager des pistes de travail, du jeu à l'aménagement des espaces, de l'enfant qui inquiète à la gestion des conflits.

Ainsi, vous – lecteur – trouverez trois grandes parties dans cet ouvrage : la crèche, le développement du jeune enfant et les pratiques professionnelles.

Vous pourrez, si vous le souhaitez, suivre le chemin de ma réflexion en les lisant dans l'ordre qui est proposé. Mais vous pourrez aussi « entrer » dans ce livre par où bon vous semblera et venir y « pêcher » l'information qui vous intéresse à l'instant. Le sommaire et l'index des notions vous y aideront...

Vous trouverez de nombreux outils pratiques : vignettes cliniques² pour mieux comprendre, résumés, schémas, illustrations et tableaux.

Je souhaite qu'ils vous permettent une excellente lecture, vivante et ludique.

Note

2. Les situations présentées sont issues de faits réels mais elles ont été modifiées pour préserver l'anonymat et la confidentialité.

Mieux connaître les EAJE

La « crèche » : entre valeurs et intentions



CHAP 1

Des histoires de crèches ?

● Naissance d'une institution

L'histoire des crèches en France ne peut être extraite du contexte politique, social et religieux du pays au cours des époques. Du ^{xvi}^e au début du ^{xix}^e siècle, la mortalité infantile fait des ravages. Au ^{xix}^e siècle, les guerres avec leur cortège de morts et invalides génèrent un problème démographique : la France se dépeuple. Avec l'industrialisation, de plus en plus de mères sont contraintes de confier leurs petits enfants pour aller travailler en dehors du domicile familial.

Ces modifications de la société entraînent le développement de modes de garde à géométrie variable en fonction des moyens financiers des familles : les plus modestes confient souvent leurs bébés dans des conditions tout à fait déplorables. Nourrices individuelles ou collectives, gardant l'enfant au domicile familial ou chez elles en fonction bien entendu du statut social et de la fonction de cet « accueil » : garde de confort dans la bourgeoisie, nécessité d'aller travailler chez les ouvrières, volonté d'éloigner les bébés des miasmes de la ville... Que l'on soit riche ou misérable... le sort des petits enfants n'est pas le même. Les nourrices des plus pauvres ont bien souvent des pratiques effroyables tant en terme sanitaire qu'éducatif et sont accusées d'aggraver encore la mortalité infantile déjà très élevée. Les bébés sont aussi gardés par une sœur encore toute petite ou un parent âgé et malade, amenés au travail de la mère...

Quelques accueils collectifs existent déjà, mais abritent des pratiques effrayantes en termes d'hygiène et de bientraitance en général, en même temps qu'elles sont affectées par un surpeuplement organisé et motivé par l'appât du gain.

Les tensions sociales sont explosives, dans une France qui voit l'exponentiel enrichissement de la bourgeoisie industrielle en même temps que l'extrême misère des ouvriers.

Au milieu du XIX^e siècle, Firmin Marbeau, 1^{er} adjoint au premier arrondissement de Paris, s'alerte des conditions de garde des plus petits et de leurs conséquences. Il propose la création d'établissements spécialisés voués à leur accueil, les premières crèches.

Il se prononce pour une rigueur sanitaire et des méthodes d'éducation douce. Il a conscience de la nécessité d'apaiser le climat social sans pour autant souhaiter en modifier le fonctionnement.

Attaché aux valeurs du catholicisme social, conservateur, il considère que le travail des femmes est économiquement utile mais les éloigne des leurs responsabilités « naturelles » d'éducation et de soins aux tout-petits. Cette forme d'autonomisation s'accompagne donc d'une perte de « moralité ». Aussi, les crèches auront un double objectif : sauvegarder la santé et la moralité des petits enfants en même temps que les conduire à réintroduire cette moralité perdue dans la sphère familiale.

Le XX^e siècle voit la création de crèches associatives et laïques autorisées par la loi de 1901, des crèches municipales...

Jusqu'aux années 1960 : esprit hygiéniste et éducation stricte

Durant la première moitié du XX^e siècle, les crèches vont rester centrées une politique hygiéniste : on y lutte contre les germes et les maladies en général. Les journées sont rythmées par les activités dévouées à cet objectif : l'enfant est déshabillé et souvent « récuré » à l'arrivée à la crèche, ses parents restent au dehors ; il reste confiné dans son lit à l'abri des infections. **Le bébé est à protéger de la mort et à dresser sur le plan éducatif** : le jeu est quasi-absent, les relations sont utilitaires, il est nourri à heures fixes et souvent attaché au pot avant la fin de sa première année...

Les recherches et découvertes qui animent le monde de la psychologie du développement dans cette première partie du xx^e siècle ne franchissent pas les portes des crèches. Pourtant, les deux décennies qui suivent la seconde guerre mondiale sont riches en la matière !

En voici quelques exemples...

J. de Ajuriaguerra s'inscrit dans la continuité des travaux de Wallon quant à l'importance des interactions corporelles entre figure maternelle et enfant.

« La préoccupation constante de Wallon a été de bien montrer l'importance de la fusion affective primitive dans tous les développements ultérieurs du sujet, fusion qui s'exprime au travers des phénomènes moteurs dans un dialogue qui est le prélude au dialogue verbal ultérieur et que nous avons appelé dialogue tonique », J. de Ajuriaguerra, 1962.

Spitz décrit l'hospitalisme : il s'agit de troubles graves du développement – et qui peuvent aller jusqu'à la mort dans les cas les plus graves – apparaissant chez des enfants séparés de leur mère et élevés de manière mécanique, anonyme, sans lien affectif particulier (Spitz avait étudié des enfants placés en orphelinat).

Ses travaux sont repris par Bowlby dans sa théorie de l'attachement : la capacité d'établir un lien sélectif avec une figure d'attachement serait un facteur décisif dans le développement global du tout-petit, lui permettant d'être « sécuritaire » et de se tourner vers l'exploration de son environnement. Si un tel lien ne peut s'établir dans la petite enfance, des troubles graves et durables peuvent apparaître et affecter les capacités de socialisation.

Ce que nous pouvons penser, c'est que ce que les grands théoriciens de la psychologie du développement de l'enfant nomment « mère » – avec tout le poids social de cette exclusivité – correspond surtout aux figures d'attachement, c'est-à-dire aux personnes qui s'occupent du bébé de façon privilégiée et au quotidien. Dans la société d'aujourd'hui, mères, pères, professionnels constituent ce corps fondamental aux tout-petits.

Des années 1960 à notre époque

Dans les années 1960, les crèches sont montrées du doigt : elles favoriseraient par leurs pratiques la survenue de troubles du comportement chez le petit enfant. Les travaux de Winnicott, de Lebovici concernant les besoins psychoaffectifs du bébé circulent dans les milieux professionnels et, en interrogeant la perception du bébé, amènent à questionner la manière de s'en occuper dans les crèches.

Dans les années 1970, un vent de liberté souffle sur la France. Les travaux d'Emmi Pickler, pédiatre de la pouponnière Lóczy en Hongrie, apportent des pistes pour répondre aux besoins de sécurité affective de l'enfant désormais mieux repérés. Car la problématique est complexe : les théories tendent à monter la nécessité d'individualiser et de personnaliser la réponse aux besoins du tout-petit ; comment faire alors au sein d'un accueil collectif ?

Emmi Pickler et la pouponnière « Lóczy » : un maternage insolite¹

La pouponnière accueille nuit et jour des petits enfants séparés de leurs parents et pour partie destinés à l'adoption. Emmi Pickler tente d'articuler les fondements du développement global de l'enfant et les besoins qui en découlent avec l'organisation de leur accueil collectif.

Elle met en lumière la nécessité d'avoir des relations chaleureuses et individuelles dans la vie du jeune enfant, et pas uniquement la réponse aux besoins physiologiques. Par ailleurs, elle souligne le rôle essentiel que l'activité spontanée du bébé joue dans son développement global, le bébé étant l'acteur majeur de sa propre évolution. Elle pose une double problématique :

- comment assurer aux enfants une réponse personnalisée à leurs besoins (à la manière de la vie familiale) dans une orga-

Note

1. Myriam David, Geneviève Appell, *Lóczy ou le maternage insolite*, Toulouse, Érès, « 1001 bébés », 2008.

nisation collective contrainte par les réalités professionnelles ?

- comment concilier besoin de liberté motrice et sécurité physique des petits enfants ?

Elle propose alors un système dans lequel les professionnelles s'occupent de manière fixe d'un petit groupe d'enfants lors de soins très structurés, dispensés toujours par les mêmes personnes et organisés dans le temps et l'espace (lieu des repas et ordre dans lequel les enfants mangent, par exemple). Cette organisation assure à l'enfant des moments très individualisés empreints d'une relation affective privilégiée avec des adultes en particulier, mais aussi une régularité lui permettant d'évoluer au sein d'un monde stable et prévisible qui l'amènera à prendre des repères et à construire sa confiance en lui-même et dans son environnement.

Par ailleurs, les enfants doivent bénéficier d'un espace organisé autour de trois pôles majeurs :

- un lieu dédié aux soins corporels, suffisamment intime et privilégiant la relation individuelle pour favoriser l'ajustement des soins ;
- un espace réservé au sommeil et au repos en général, suffisamment sécurisant ;
- enfin, un espace de jeu et de motricité dits « libres » que l'adulte aménage et organise mais dans lequel il se garde d'intervenir directement pour ne pas perturber l'activité de l'enfant.

On retrouve l'héritage de ces travaux dans de nombreux établissements d'accueil du jeune enfant de nos jours, de manière plus ou moins complète, élaborée voire parfois rigide. Ainsi, de nombreuses crèches « appliquent du Lóczy » mais en ont au fil du temps perdu le sens premier, ont oublié le pourquoi de la méthode, ce qui conduit paradoxalement à des réponses inappropriées aux besoins de l'enfant, littéralement « *insensées* ».

Pour autant, il me semble que la fonction de référent(e) en crèche s'inscrit bel et bien dans cette lignée, et il est tout à fait positif de la retrouver dans la majorité des établissements de France, tout comme l'idée de la motricité libre, avec ses corrélats en termes d'espaces de jeux et de bébés que l'on laisse libres de leurs mouvements et de leurs activités, sur les tapis colorés de la crèche.

Notons encore dans cette veine l'apport de J. Lévy, kinésithérapeute, faisant entrer dans les établissements d'accueil du jeune enfant sa vision de « l'éveil du tout-petit ».

J. Lévy à la crèche, avec ses gros ballons physiologiques, ses rouleaux et ses tapis que nos prédécesseurs ont trouvé si incongrus en ces lieux et dont la présence dans les sections nous paraît (ou devrait nous paraître) si évidente aujourd'hui. J. Lévy qui menait une double croisade aux enjeux intriqués, et à laquelle je ne peux – comme psychomotricienne – qu'être particulièrement sensible : « la transformation des lieux d'accueil des tout-petits et l'accompagnement des jeunes enfants porteurs de handicap et de leurs familles² ».

Progressivement, les crèches glissent d'une vision hygiéniste de l'accueil des plus petits vers une conception plus éducative, du soin vers l'accompagnement. Les équipes s'étoffent et voient l'arrivée des Éducatrices de Jeunes Enfants (décret de 1974-1975 rendant sa présence obligatoire au-dessus de 40 enfants), des psychologues et dans certaines structures des psychomotriciens. Dans les années 1980, le bébé devient « une personne » à part entière pour les Français qui découvrent largement le documentaire de B. Martino à la télévision. On se met à parler d'accueil à la crèche plutôt que de garde.

La crèche devient une possible chance d'épanouissement pour l'enfant et dans les politiques publiques, un moyen de lutte contre les exclusions et les inégalités sociales.

La première décennie des années 2000 confirme cette tendance et les établissements se dotent de projets de fonctionnement qui témoignent de ces modifications de la perception de l'enfant et de son accueil.

Note

2. Rapoport Danielle, « Éditorial. Janine Lévy toujours parmi nous », *Contraste*, 1/2009 (n° 30), p. 7-14.

CHAP 2

La crèche, entre intentions et réalités

● Projets d'établissement, projet social, éducatif, pédagogique : *kézako* ?

Depuis juin 2010, les EAJE doivent présenter un projet d'établissement comportant deux volets :

- **un projet social** qui situe l'établissement dans son contexte socio-économique, analyse les besoins et décline les moyens mis en œuvre pour y répondre. Il rend compte des orientations de la politique menée en termes de fonction sociale des établissements : facteur de mixité, outil de lutte contre les inégalités par exemple ;
- **un projet éducatif** rédigé par le gestionnaire de structures (une association ou un conseil départemental par exemple, qui peut gérer plusieurs établissements) : ce document évoque les grandes valeurs présidant à l'accueil des enfants. On peut entre autres y aborder le respect du rythme de chaque enfant, l'individualisation des soins, l'importance du jeu ou l'accueil des parents. Ces grandes valeurs seront déclinées dans **le projet pédagogique** de chaque établissement rédigé par l'équipe sous la forme de moyens mis en œuvre pour y répondre dans la quotidienneté de la vie à la crèche. On trouve du fait des projets « hybride » rassemblant toutes ces dimensions lorsque le gestionnaire ne gère qu'une seule structure.

À l'heure actuelle et à de rares exceptions près, les projets éducatifs sont assez convergents autour de certaines valeurs.

Bien. Là où les choses se compliquent, c'est lorsque nous – et en tout premier lieu les équipes elles-mêmes ! – constatons que la vie quotidienne des crèches ne correspond pas tout à fait à ces énoncés ambi-

tieux... La rédaction de ces fameux projets pédagogiques par les équipes en est le douloureux témoin. De deux choses l'une : soit le projet est artificiellement rédigé par l'équipe de direction comme un modèle de rêve et il risque de ne rester qu'à cet état, loin de ce qui se passera dans la réalité des sections. Soit on s'y « colle » ensemble, vraiment, sans faux-semblant et c'est un travail de fond, tout à la fois casse-tête chinois et aventure passionnante...

Je suis psychomotricienne et je travaille pour une partie de mon temps au sein de crèches gérées par un département, consacrant d'autres moments à des consultations en PMI et à l'élaboration et l'animation de formations à destination des personnels de la Direction de l'Enfance et de la Famille.

L'exercice de mes missions en crèche m'amène à être le témoin plus ou moins actif et toujours bienveillant – je l'espère – de la vie quotidienne des enfants et des adultes de ces lieux. J'ai pour mission partagée d'apporter mon grain de sel spécifique dans la réflexion commune sur l'accueil de jeune enfant. Pas tout à fait dans l'équipe de terrain (je ne donne pas de soin aux enfants, je ne suis pas référente) mais pas tout à fait en dehors non plus (je suis présente dans les sections et les divers espaces de la crèche), j'ai la tâche d'épauler au mieux les équipes dans l'élaboration de l'accompagnement auxquelles elles œuvrent jour après jour. Nous discutons en réunion des façons de faire, essayons de trouver des solutions quand des difficultés se présentent, échangeons autour des enfants.

Cet accompagnement ne fonctionne, je pense, que parce qu'il repose sur un très grand respect de chacun et de chacune des membres de ces équipes. C'est un exercice extrêmement difficile que d'avoir à réinterroger à chaque instant le bien-fondé de ses actions, la qualité de sa pratique, avec en filigrane la culpabilité d'avoir potentiellement mis un enfant en difficulté. Je veux donc ici souligner l'humilité et la bienveillance qu'il nous faut avoir face à ces équipes dans ce travail d'accompagnement.

Mieux comprendre : un jour à la crèche...

Un repas étonnamment calme

Souvent en réunion, nous revenons sur un moment de la journée, une proposition ou une manière de faire qui a bien fonctionné et nous a réjouis.

Je pense par exemple à cette tranche de vie à l'heure du repas dans une section de bébé. Les enfants de cette section étaient nombreux et d'âge assez divers (entre 6 et 13 mois). Depuis quelques semaines, ce moment était devenu tendu : les enfants pleuraient beaucoup, s'agrippant aux genoux des auxiliaires qui donnaient le repas à d'autres. Ce jour-là, elles avaient tenté une nouvelle formule : quitte à ce que le repas dure plus longtemps et que les enfants attendent donc un peu plus, l'une s'était détachée, organisant dans un espace un peu retiré de la pièce un temps de jeu avec des petites percussions. Les bébés semblaient apprécier, l'« activité » avait duré tout le temps du repas. Ils avaient plutôt très bien mangé, en particulier un enfant pour lequel le repas était habituellement compliqué. Il y avait ce jour-là des travaux sur la ligne téléphonique, et aucune sonnerie (pourtant habituellement fréquente) n'avait résonné.

Comme les auxiliaires me racontaient cet épisode, je leur avais demandé ce qu'elles pensaient du « pourquoi » de cette belle réussite. C'était tout de même paradoxal : ce temps s'était mieux déroulé alors qu'elles étaient en nombre restreint !

Elles avaient fait un premier lien entre l'absence de sonnerie et le calme des enfants. Il fallait creuser encore. En analysant la situation, plusieurs facteurs liés les uns aux autres semblaient être entrés en ligne de compte :

- Compte tenu du sous-effectif ce jour-là, elles avaient été poussées à la créativité dans l'organisation du repas. Elles avaient renoncé à un fonctionnement ancré, dont personne ne se souvenait plus réellement de l'origine, à part qu'il répondait certainement à un critère : la rapidité dans la satisfaction du besoin de l'enfant. Ce fonctionnement les amenait à s'occuper chacune du repas d'un enfant dont elles étaient référentes. Cette créativité « contrainte » avait permis de sortir d'une organisation qui n'avait plus de sens pour personne, même si elle avait à l'époque de sa mise en place dû en

avoir un pour quelqu'un... Elles avaient essayé autrement en étant très « branchées » sur la réaction de chaque enfant (ceux qui mangeaient et ceux qui attendaient), sur l'expression de leurs émotions, très disponibles psychiquement en fait.

- Venons-en à la sonnerie du téléphone. Son absence était repérée comme un point positif. Donc, elle était un élément néfaste. Mais pourquoi ? Leur première idée fut que la tonalité était affreuse, criarde et donc stressante pour les bébés, qu'il faudrait la changer. J'ajoutais que la tension liée au stress est terriblement contagieuse aux tout-petits, par la voie du dialogue tonique, de la communication au corps à corps entre elles-mêmes et les bébés portés. Mais il fallait creuser encore et réfléchir à ce que cette sonnerie déclenchait dans la section. Le téléphone sonnait, elles se mettaient d'accord pour savoir qui allait se déplacer pour répondre. Celle qui s'y « collait » posait dans un transat ou prenait dans ses bras l'enfant à qui elle donnait le repas, traversait la pièce, répondait, revenait... Autant de moments de rupture pour l'enfant et l'adulte dans ce moment si privilégié. Autant de discontinuité spatiale, temporelle, psychique. Autant de difficulté pour les deux partenaires de la relation à reprendre le fil de leur échange...
- Enfin, *quid* de ce moment plus long pour les bébés attendant leur repas, évoluant au sol ? Il semble que l'attente n'ait pas été une simple affaire de temps... Si cette attente avait semblé plus supportable, c'est parce que quelqu'un avait été là, présent physiquement ET psychiquement pour l'accompagner. Que ce moment n'avait pas été fait que de frustration, finalement seul face à l'assiette de l'autre, qui vous envahit sensoriellement et que l'on ne peut obtenir.
- L'ancienne organisation semblait aux auxiliaires reposer sur l'idée que l'enfant doit apprendre à attendre, qu'on doit le lui demander en lui parlant, qu'il en est capable et que c'est là un apprentissage essentiel sur le plan social. La réalité du développement est un peu différente : le bébé fait face à la discontinuité lorsque ses besoins ne sont pas immédiatement satisfaits. Cette attente lui donne l'espace psychique nécessaire pour imaginer, penser. Mais cette capacité à attendre et à transformer ce « vide » en pensée est en construction, fragile et balbutiante. Cette discontinuité ne peut être supportable qu'à petites doses, à la mesure des moyens qu'il a