

## *Collection « Enfance et parentalité »*

dirigée par Marie-Françoise Dubois-Sacrispeyre

Entre psychanalyse et éducation, cette collection offre réflexions et questionnements, expériences et formation à tous ceux qui se sentent concernés par la petite enfance – ses modes d'accueil et de soins, sa contribution à la compréhension de notre fonctionnement psychique, sans oublier ses implications dans le développement des adultes de demain – mais aussi la naissance à la parentalité, ses bouleversements et ses conséquences, ses aléas et ses potentialités.

Retrouvez tous les titres parus sur  
[www.editions-eres.com](http://www.editions-eres.com)

## **Accueillir le jeune enfant**

Un cadre de référence pour les professionnels

## *Collection « Enfance et parentalité »*

dirigée par Marie-Françoise Dubois-Sacrispeyre

Entre psychanalyse et éducation, cette collection offre réflexions et questionnements, expériences et formation à tous ceux qui se sentent concernés par la petite enfance – ses modes d'accueil et de soins, sa contribution à la compréhension de notre fonctionnement psychique, sans oublier ses implications dans le développement des adultes de demain – mais aussi la naissance à la parentalité, ses bouleversements et ses conséquences, ses aléas et ses potentialités.

Retrouvez tous les titres parus sur  
[www.editions-eres.com](http://www.editions-eres.com)

## **Accueillir le jeune enfant**

Un cadre de référence pour les professionnels

**Suzon Bosse-Platière  
Anne Dethier  
Chantal Fleury  
Nathalie Loutre-Du Pasquier**

*Suzon Bosse-Platière* est psychopédagogue, formatrice, intervenante spécialisée petite enfance à Lyon et en France auprès des municipalités, conseils généraux et caisses d'allocations familiales ainsi qu'en Belgique, Suisse et au Québec.

*Anne Dethier*, psychologue, formatrice en petite enfance, a été chargée de recherches à la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation à l'université de Liège et conseillère pédagogique à l'Office de la naissance et de l'enfance (ONE) en Belgique ; actuellement collaboratrice à l'université de Liège.

*Chantal Fleury*, psychologue clinicienne de la petite enfance, a exercé en crèche collective, en centre de protection maternelle et infantile, en pouponnière et a été coordinatrice au Centre professionnel et de pédagogie appliquée (CPPA), Val-de-Marne ; actuellement formatrice à l'association Pikler-Lóczy-France.

*Nathalie Loutre-Du Pasquier*, psychologue clinicienne, a été maître de conférences en psychologie de l'enfant à l'université Paris X-Nanterre ainsi que responsable pédagogique des formations Petite enfance au Centre d'éducation permanente ; actuellement formatrice au CPPA Val-de-Marne.

# **Accueillir le jeune enfant :**

## **Un cadre de référence pour les professionnels**

 **érès**

**Suzon Bosse-Platière  
Anne Dethier  
Chantal Fleury  
Nathalie Loutre-Du Pasquier**

*Suzon Bosse-Platière* est psychopédagogue, formatrice, intervenante spécialisée petite enfance à Lyon et en France auprès des municipalités, conseils généraux et caisses d'allocations familiales ainsi qu'en Belgique, Suisse et au Québec.

*Anne Dethier*, psychologue, formatrice en petite enfance, a été chargée de recherches à la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation à l'université de Liège et conseillère pédagogique à l'Office de la naissance et de l'enfance (ONE) en Belgique ; actuellement collaboratrice à l'université de Liège.

*Chantal Fleury*, psychologue clinicienne de la petite enfance, a exercé en crèche collective, en centre de protection maternelle et infantile, en pouponnière et a été coordinatrice au Centre professionnel et de pédagogie appliquée (CPPA), Val-de-Marne ; actuellement formatrice à l'association Pikler-Lóczy-France.

*Nathalie Loutre-Du Pasquier*, psychologue clinicienne, a été maître de conférences en psychologie de l'enfant à l'université Paris X-Nanterre ainsi que responsable pédagogique des formations Petite enfance au Centre d'éducation permanente ; actuellement formatrice au CPPA Val-de-Marne.

# **Accueillir le jeune enfant :**

## **Un cadre de référence pour les professionnels**

 **érès**

## TABLES DES MATIÈRES

<b>Avant-propos</b> .....	7
<b>Introduction</b> .....	9

### PARTIE I POSITION PARENTALE POSITION PROFESSIONNELLE

<b>1. Fonction parentale et fonction d'accueil</b> .....	21
La fonction parentale.....	22
<i>Approche socioculturelle de la parentalité</i> .....	22
1. Perspective historique dans le cadre de la culture occidentale.....	22
2. Approche interculturelle contemporaine de la parentalité .....	26
<i>Approche biologique</i> .....	30
<i>Approche psychologique</i> .....	32
<i>Fonction maternelle et fonction paternelle :</i> <i>les enjeux de la petite enfance</i> .....	34
1. Les enjeux de la petite enfance .....	35
2. La fonction maternelle .....	35
3. La fonction paternelle .....	38
Fonction d'accueil et fonction parentale .....	42
<i>Le temps et la portée des responsabilités</i> .....	43
<i>Irrationalité et rationalité</i> .....	46
1. Le maternage : intensité affective, spontanéité et partialité.....	47

Version PDF © Éditions érès 2012  
ME - ISBNPDF : 978-2-7492-3004-7  
Première édition © Éditions érès 2011  
33, avenue Marcel-Dassault, 31500 Toulouse  
[www.editions-eres.com](http://www.editions-eres.com)

Aux termes du Code de la propriété intellectuelle, toute reproduction ou représentation intégrale ou partielle de la présente publication, faite par quelque procédé que ce soit (reprographie, microfilmage, scannérisation, numérisation...) sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite et constitue une contrefaçon sanctionnée par les articles L.335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.  
L'autorisation d'effectuer des reproductions par reprographie doit être obtenue auprès du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC), 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris, tél. : 01 44 07 47 70 / Fax : 01 46 34 67 19.

## TABLES DES MATIÈRES

<b>Avant-propos</b> .....	7
<b>Introduction</b> .....	9

### PARTIE I POSITION PARENTALE POSITION PROFESSIONNELLE

<b>1. Fonction parentale et fonction d'accueil</b> .....	21
La fonction parentale.....	22
<i>Approche socioculturelle de la parentalité</i> .....	22
1. Perspective historique dans le cadre de la culture occidentale.....	22
2. Approche interculturelle contemporaine de la parentalité .....	26
<i>Approche biologique</i> .....	30
<i>Approche psychologique</i> .....	32
<i>Fonction maternelle et fonction paternelle :</i> <i>les enjeux de la petite enfance</i> .....	34
1. Les enjeux de la petite enfance .....	35
2. La fonction maternelle .....	35
3. La fonction paternelle .....	38
Fonction d'accueil et fonction parentale .....	42
<i>Le temps et la portée des responsabilités</i> .....	43
<i>Irrationalité et rationalité</i> .....	46
1. Le maternage : intensité affective, spontanéité et partialité.....	47

Version PDF © Éditions érès 2012  
ME - ISBNPDF : 978-2-7492-3004-7  
Première édition © Éditions érès 2011  
33, avenue Marcel-Dassault, 31500 Toulouse  
[www.editions-eres.com](http://www.editions-eres.com)

Aux termes du Code de la propriété intellectuelle, toute reproduction ou représentation intégrale ou partielle de la présente publication, faite par quelque procédé que ce soit (reprographie, microfilmage, scannérisation, numérisation...) sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite et constitue une contrefaçon sanctionnée par les articles L.335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.  
L'autorisation d'effectuer des reproductions par reprographie doit être obtenue auprès du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC), 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris, tél. : 01 44 07 47 70 / Fax : 01 46 34 67 19.

2. L'attachement : liens de « sécurité » multiples.....	49	1. Les maisons d'enfants.....	111
3. Une irrationalité « optimale ».....	51	2. Les accueillantes autonomes.....	111
4. L'accueil : une implication affective « distanciée ».....	53	3. Les « halte-accueil ».....	112
5. L'accueil : un travail.....	54	<b>3. La fonction d'accueillante : les paradoxes.....</b>	<b>113</b>
<b>2. La fonction d'accueillante : la diversité des métiers.....</b>	<b>57</b>	La position professionnelle.....	113
L'accueil au domicile des assistantes maternelles.....	58	Les différentes situations paradoxales de la position professionnelle..	114
<i>Le rôle spécifique de l'assistante maternelle.....</i>	<i>59</i>	<i>Continuité-discontinuité.....</i>	<i>115</i>
<i>Les parcours des assistantes maternelles.....</i>	<i>60</i>	1. Dans le temps.....	115
<i>La complexité du statut et les cadres de travail.....</i>	<i>60</i>	2. Dans la présence.....	116
1. Un statut particulier.....	61	<i>Continuité-séparation.....</i>	<i>117</i>
2. La procédure d'entrée dans le métier.....	62	1. Dans l'expérience de la première séparation.....	117
3. La formation.....	65	2. Dans les séparations et retrouvailles quotidiennes.....	118
4. Le nombre d'enfants accueillis.....	65	<i>Continuité-différence.....</i>	<i>119</i>
5. Le salaire.....	67	<i>Continuité-distance.....</i>	<i>120</i>
6. La durée du temps de travail.....	68	1. L'émotionnel.....	120
<i>Les modes d'organisation institutionnels de l'exercice des assistantes</i>		2. La résonance interne.....	121
<i>maternelles.....</i>	<i>68</i>	3. Proximité-distance.....	122
1. Les crèches familiales.....	69	La rivalité avec les parents.....	123
2. Les maisons d'assistantes maternelles (MAM).....	72	<i>Quelle rivalité ?.....</i>	<i>123</i>
3. Les RAM.....	74	<i>Modèle unique.....</i>	<i>124</i>
L'accueil en structures collectives.....	80	<i>Envie mutuelle.....</i>	<i>125</i>
<i>Les professionnelles auprès des enfants au quotidien.....</i>	<i>81</i>	<i>Les parents, image négative d'eux-mêmes.....</i>	<i>125</i>
1. Les auxiliaires de puériculture.....	81	<i>Les professionnelles, position de perdantes.....</i>	<i>126</i>
2. Les personnels de service.....	86	<i>Les enfants otages.....</i>	<i>126</i>
<i>Les professionnelles qui assument aussi la direction d'une structure...</i>	<i>87</i>	Les paradoxes particuliers du travail de l'assistante maternelle.....	128
1. Les infirmières puéricultrices.....	87	<i>Travailler chez soi tout en élevant ses enfants.....</i>	<i>128</i>
2. Les éducatrices de jeunes enfants (EJE).....	91	<i>Travailler seule à l'éducation des enfants : sollicitation permanente</i>	<i>et prise de recul.....</i>
L'accueil à l'école maternelle.....	97	<i>Travailler chez soi, dans un espace privé et professionnel à la fois.....</i>	<i>129</i>
<i>Les institutrices ou professeurs des écoles.....</i>	<i>97</i>	<i>Travailler et gérer la vie familiale : souplesse d'adaptation et rigueur</i>	<i>d'organisation.....</i>
<i>Les ATSEM.....</i>	<i>97</i>	<i>Valoriser la tranquillité à l'intérieur de la maison et devoir s'ouvrir</i>	<i>à l'extérieur.....</i>
1. Qui sont les ATSEM ?.....	98	<i>Faire un choix fondamental, pour soi-même et sa famille, et assurer</i>	<i>un travail qui, par définition, le remet en cause.....</i>
2. Leur statut.....	99	<i>Faire un travail qui valorise l'expérience personnelle de mère tout en</i>	<i>l'interrogeant.....</i>
3. Le rôle de l'école maternelle et celui de l'ATSEM.....	100		
4. Le rôle privilégié de l'ATSEM.....	102		
5. Une collaboration nécessaire mais complexe.....	104		
Les structures d'accueil en Communauté française de Belgique.....	105		
<i>Les services subventionnés.....</i>	<i>108</i>		
1. Les services subventionnés « en collectivité ».....	109		
2. Les services subventionnés « à domicile ».....	110		
<i>Les services non subventionnés.....</i>	<i>110</i>		

2. L'attachement : liens de « sécurité » multiples.....	49	1. Les maisons d'enfants.....	111
3. Une irrationalité « optimale ».....	51	2. Les accueillantes autonomes.....	111
4. L'accueil : une implication affective « distanciée ».....	53	3. Les « halte-accueil ».....	112
5. L'accueil : un travail.....	54	<b>3. La fonction d'accueillante : les paradoxes.....</b>	<b>113</b>
<b>2. La fonction d'accueillante : la diversité des métiers.....</b>	<b>57</b>	La position professionnelle.....	113
L'accueil au domicile des assistantes maternelles.....	58	Les différentes situations paradoxales de la position professionnelle..	114
<i>Le rôle spécifique de l'assistante maternelle.....</i>	<i>59</i>	<i>Continuité-discontinuité.....</i>	<i>115</i>
<i>Les parcours des assistantes maternelles.....</i>	<i>60</i>	1. Dans le temps.....	115
<i>La complexité du statut et les cadres de travail.....</i>	<i>60</i>	2. Dans la présence.....	116
1. Un statut particulier.....	61	<i>Continuité-séparation.....</i>	<i>117</i>
2. La procédure d'entrée dans le métier.....	62	1. Dans l'expérience de la première séparation.....	117
3. La formation.....	65	2. Dans les séparations et retrouvailles quotidiennes.....	118
4. Le nombre d'enfants accueillis.....	65	<i>Continuité-différence.....</i>	<i>119</i>
5. Le salaire.....	67	<i>Continuité-distance.....</i>	<i>120</i>
6. La durée du temps de travail.....	68	1. L'émotionnel.....	120
<i>Les modes d'organisation institutionnels de l'exercice des assistantes</i>		2. La résonance interne.....	121
<i>maternelles.....</i>	<i>68</i>	3. Proximité-distance.....	122
1. Les crèches familiales.....	69	La rivalité avec les parents.....	123
2. Les maisons d'assistantes maternelles (MAM).....	72	<i>Quelle rivalité ?.....</i>	<i>123</i>
3. Les RAM.....	74	<i>Modèle unique.....</i>	<i>124</i>
L'accueil en structures collectives.....	80	<i>Envie mutuelle.....</i>	<i>125</i>
<i>Les professionnelles auprès des enfants au quotidien.....</i>	<i>81</i>	<i>Les parents, image négative d'eux-mêmes.....</i>	<i>125</i>
1. Les auxiliaires de puériculture.....	81	<i>Les professionnelles, position de perdantes.....</i>	<i>126</i>
2. Les personnels de service.....	86	<i>Les enfants otages.....</i>	<i>126</i>
<i>Les professionnelles qui assument aussi la direction d'une structure...</i>	<i>87</i>	Les paradoxes particuliers du travail de l'assistante maternelle.....	128
1. Les infirmières puéricultrices.....	87	<i>Travailler chez soi tout en élevant ses enfants.....</i>	<i>128</i>
2. Les éducatrices de jeunes enfants (EJE).....	91	<i>Travailler seule à l'éducation des enfants : sollicitation permanente</i>	<i>et prise de recul.....</i>
L'accueil à l'école maternelle.....	97	<i>Travailler chez soi, dans un espace privé et professionnel à la fois.....</i>	<i>129</i>
<i>Les institutrices ou professeurs des écoles.....</i>	<i>97</i>	<i>Travailler et gérer la vie familiale : souplesse d'adaptation et rigueur</i>	<i>d'organisation.....</i>
<i>Les ATSEM.....</i>	<i>97</i>	<i>Valoriser la tranquillité à l'intérieur de la maison et devoir s'ouvrir</i>	<i>à l'extérieur.....</i>
1. Qui sont les ATSEM ?.....	98	<i>Faire un choix fondamental, pour soi-même et sa famille, et assurer</i>	<i>un travail qui, par définition, le remet en cause.....</i>
2. Leur statut.....	99	<i>Faire un travail qui valorise l'expérience personnelle de mère tout en</i>	<i>l'interrogeant.....</i>
3. Le rôle de l'école maternelle et celui de l'ATSEM.....	100		
4. Le rôle privilégié de l'ATSEM.....	102		
5. Une collaboration nécessaire mais complexe.....	104		
Les structures d'accueil en Communauté française de Belgique.....	105		
<i>Les services subventionnés.....</i>	<i>108</i>		
1. Les services subventionnés « en collectivité ».....	109		
2. Les services subventionnés « à domicile ».....	110		
<i>Les services non subventionnés.....</i>	<i>110</i>		



2. L'attachement : liens de « sécurité » multiples.....	49	1. Les maisons d'enfants.....	111
3. Une irrationalité « optimale ».....	51	2. Les accueillantes autonomes.....	111
4. L'accueil : une implication affective « distanciée ».....	53	3. Les « halte-accueil ».....	112
5. L'accueil : un travail.....	54	<b>3. La fonction d'accueillante : les paradoxes.....</b>	<b>113</b>
<b>2. La fonction d'accueillante : la diversité des métiers.....</b>	<b>57</b>	La position professionnelle.....	113
L'accueil au domicile des assistantes maternelles.....	58	Les différentes situations paradoxales de la position professionnelle..	114
<i>Le rôle spécifique de l'assistante maternelle.....</i>	<i>59</i>	<i>Continuité-discontinuité.....</i>	<i>115</i>
<i>Les parcours des assistantes maternelles.....</i>	<i>60</i>	1. Dans le temps.....	115
<i>La complexité du statut et les cadres de travail.....</i>	<i>60</i>	2. Dans la présence.....	116
1. Un statut particulier.....	61	<i>Continuité-séparation.....</i>	<i>117</i>
2. La procédure d'entrée dans le métier.....	62	1. Dans l'expérience de la première séparation.....	117
3. La formation.....	65	2. Dans les séparations et retrouvailles quotidiennes.....	118
4. Le nombre d'enfants accueillis.....	65	<i>Continuité-différence.....</i>	<i>119</i>
5. Le salaire.....	67	<i>Continuité-distance.....</i>	<i>120</i>
6. La durée du temps de travail.....	68	1. L'émotionnel.....	120
<i>Les modes d'organisation institutionnels de l'exercice des assistantes</i>		2. La résonance interne.....	121
<i>maternelles.....</i>	<i>68</i>	3. Proximité-distance.....	122
1. Les crèches familiales.....	69	La rivalité avec les parents.....	123
2. Les maisons d'assistantes maternelles (MAM).....	72	<i>Quelle rivalité ?.....</i>	<i>123</i>
3. Les RAM.....	74	<i>Modèle unique.....</i>	<i>124</i>
L'accueil en structures collectives.....	80	<i>Envie mutuelle.....</i>	<i>125</i>
<i>Les professionnelles auprès des enfants au quotidien.....</i>	<i>81</i>	<i>Les parents, image négative d'eux-mêmes.....</i>	<i>125</i>
1. Les auxiliaires de puériculture.....	81	<i>Les professionnelles, position de perdantes.....</i>	<i>126</i>
2. Les personnels de service.....	86	<i>Les enfants otages.....</i>	<i>126</i>
<i>Les professionnelles qui assument aussi la direction d'une structure...</i>	<i>87</i>	Les paradoxes particuliers du travail de l'assistante maternelle.....	128
1. Les infirmières puéricultrices.....	87	<i>Travailler chez soi tout en élevant ses enfants.....</i>	<i>128</i>
2. Les éducatrices de jeunes enfants (EJE).....	91	<i>Travailler seule à l'éducation des enfants : sollicitation permanente</i>	<i>et prise de recul.....</i>
L'accueil à l'école maternelle.....	97	<i>Travailler chez soi, dans un espace privé et professionnel à la fois.....</i>	<i>129</i>
<i>Les institutrices ou professeurs des écoles.....</i>	<i>97</i>	<i>Travailler et gérer la vie familiale : souplesse d'adaptation et rigueur</i>	<i>d'organisation.....</i>
<i>Les ATSEM.....</i>	<i>97</i>	<i>Valoriser la tranquillité à l'intérieur de la maison et devoir s'ouvrir</i>	<i>à l'extérieur.....</i>
1. Qui sont les ATSEM ?.....	98	<i>Faire un choix fondamental, pour soi-même et sa famille, et assurer</i>	<i>un travail qui, par définition, le remet en cause.....</i>
2. Leur statut.....	99	<i>Faire un travail qui valorise l'expérience personnelle de mère tout en</i>	<i>l'interrogeant.....</i>
3. Le rôle de l'école maternelle et celui de l'ATSEM.....	100		
4. Le rôle privilégié de l'ATSEM.....	102		
5. Une collaboration nécessaire mais complexe.....	104		
Les structures d'accueil en Communauté française de Belgique.....	105		
<i>Les services subventionnés.....</i>	<i>108</i>		
1. Les services subventionnés « en collectivité ».....	109		
2. Les services subventionnés « à domicile ».....	110		
<i>Les services non subventionnés.....</i>	<i>110</i>		

PARTIE II	
UN ACCUEIL DE QUALITÉ	
<b>4. Compétences et pratiques pour un accueil de qualité</b> .....	139
Les fondamentaux de l'accueil du jeune enfant.....	139
Les compétences générales pour le métier d'accueil du jeune enfant.	143
<i>Sensibilité et justesse relationnelle</i> .....	143
1. Une « implication affective distanciée » avec parents et enfants.....	143
2. Une identification explicite et partagée des rôles de chacun des partenaires professionnels.....	146
<i>Prise de recul sur soi</i> .....	148
1. La résonance interne .....	148
2. Faire la part de sa propre résonance interne à propos des parents et des enfants.....	149
3. Faire la part de la résonance interne dans la collaboration avec les collègues.....	150
<i>Observer, analyser et élaborer en mobilisant les connaissances</i> .....	152
1. L'observation nécessaire .....	152
2. Le partage des observations et de la réflexion .....	153
3. L'élaboration commune .....	154
<i>S'investir dans la recherche de qualité</i> .....	154
Les orientations prioritaires d'un cadre de référence pour les pratiques d'accueil.....	155
<i>Un cadre de référence</i> .....	155
1. Pourquoi un cadre de référence ? .....	155
2. Que peut être ce cadre de référence ? .....	156
3. Quels dispositifs d'accompagnement d'un référentiel ?.....	160
<i>La continuité des liens et de l'accueil</i> .....	161
1. Construire une relation de confiance avec les parents.....	162
2. Préparer l'accueil : la familiarisation.....	168
3. Gérer les transitions quotidiennes : séparations et retrouvailles .....	174
4. Assurer la continuité dans l'accueil.....	177
<i>Individuation de l'accueil des enfants</i> .....	182
1. Dans les temps de soins corporels .....	182
2. Dans le soutien de l'activité autonome de l'enfant .....	185
3. Dans le soutien des interactions entre enfants .....	192
4. Une relation individualisée avec chaque enfant : un accompagnement psychique.....	197
<b>5. L'accompagnement psychique du jeune enfant</b> .....	199
Pablo.....	201
Pauline.....	204

Barbara.....	207
Solène.....	208
Nadège.....	209
<b>6. Les questions de qualité dans leurs contextes : les dispositifs officiels</b> .....	215
Le dispositif qualité en Communauté française de Belgique .....	215
<i>Un peu d'histoire</i> ... ..	216
<i>Le dispositif légal et institutionnel</i> .....	218
1. Le code de qualité .....	218
2. Les missions de l'ONE et les nouvelles fonctions.....	219
<i>Le développement d'outils de référence</i> .....	221
<i>L'accompagnement des milieux d'accueil</i> .....	223
1. Diffusion des outils.....	223
2. Accompagnement des structures .....	223
<i>D'autres dispositions</i> .....	224
<i>Réflexions</i> ... ..	226
1. Une dimension évolutive .....	226
2. Une dimension participative .....	226
3. Une approche globale de la qualité .....	227
4. Une démarche de référence équilibrée.....	227
Point de vue sur les évolutions de la qualité de l'accueil en France ...	231
<i>Sur le terrain, l'évolution des mentalités et des pratiques professionnelles</i> .....	232
1. L'évolution des mentalités.....	232
2. Les différentes actions sur le terrain.....	232
3. Le travail de terrain .....	234
<i>Évolution des textes officiels</i> .....	234
1. Pour les assistantes maternelles.....	235
2. Pour les ATSEM.....	235
3. Pour tous les modes d'accueil.....	235
<i>Aujourd'hui, une situation inquiétante mais contrastée</i> .....	238

PARTIE III  
LA PROFESSIONNALISATION

<b>7. La formation</b> .....	245
Les processus de formation .....	247
<i>Construction identitaire</i> .....	247
1. Le groupe.....	248
2. L'identification professionnelle.....	248

PARTIE II	
UN ACCUEIL DE QUALITÉ	
<b>4. Compétences et pratiques pour un accueil de qualité</b> .....	139
Les fondamentaux de l'accueil du jeune enfant.....	139
Les compétences générales pour le métier d'accueil du jeune enfant.	143
<i>Sensibilité et justesse relationnelle</i> .....	143
1. Une « implication affective distanciée » avec parents et enfants.....	143
2. Une identification explicite et partagée des rôles de chacun des partenaires professionnels.....	146
<i>Prise de recul sur soi</i> .....	148
1. La résonance interne .....	148
2. Faire la part de sa propre résonance interne à propos des parents et des enfants.....	149
3. Faire la part de la résonance interne dans la collaboration avec les collègues.....	150
<i>Observer, analyser et élaborer en mobilisant les connaissances</i> .....	152
1. L'observation nécessaire .....	152
2. Le partage des observations et de la réflexion .....	153
3. L'élaboration commune .....	154
<i>S'investir dans la recherche de qualité</i> .....	154
Les orientations prioritaires d'un cadre de référence pour les pratiques d'accueil.....	155
<i>Un cadre de référence</i> .....	155
1. Pourquoi un cadre de référence ? .....	155
2. Que peut être ce cadre de référence ? .....	156
3. Quels dispositifs d'accompagnement d'un référentiel ?.....	160
<i>La continuité des liens et de l'accueil</i> .....	161
1. Construire une relation de confiance avec les parents.....	162
2. Préparer l'accueil : la familiarisation.....	168
3. Gérer les transitions quotidiennes : séparations et retrouvailles .....	174
4. Assurer la continuité dans l'accueil.....	177
<i>Individuation de l'accueil des enfants</i> .....	182
1. Dans les temps de soins corporels .....	182
2. Dans le soutien de l'activité autonome de l'enfant .....	185
3. Dans le soutien des interactions entre enfants .....	192
4. Une relation individualisée avec chaque enfant : un accompagnement psychique.....	197
<b>5. L'accompagnement psychique du jeune enfant</b> .....	199
Pablo.....	201
Pauline.....	204

Barbara.....	207
Solène.....	208
Nadège.....	209
<b>6. Les questions de qualité dans leurs contextes : les dispositifs officiels</b> .....	215
Le dispositif qualité en Communauté française de Belgique .....	215
<i>Un peu d'histoire</i> ... ..	216
<i>Le dispositif légal et institutionnel</i> .....	218
1. Le code de qualité .....	218
2. Les missions de l'ONE et les nouvelles fonctions.....	219
<i>Le développement d'outils de référence</i> .....	221
<i>L'accompagnement des milieux d'accueil</i> .....	223
1. Diffusion des outils.....	223
2. Accompagnement des structures .....	223
<i>D'autres dispositions</i> .....	224
<i>Réflexions</i> ... ..	226
1. Une dimension évolutive .....	226
2. Une dimension participative .....	226
3. Une approche globale de la qualité .....	227
4. Une démarche de référence équilibrée.....	227
Point de vue sur les évolutions de la qualité de l'accueil en France ...	231
<i>Sur le terrain, l'évolution des mentalités et des pratiques professionnelles</i> .....	232
1. L'évolution des mentalités.....	232
2. Les différentes actions sur le terrain.....	232
3. Le travail de terrain .....	234
<i>Évolution des textes officiels</i> .....	234
1. Pour les assistantes maternelles.....	235
2. Pour les ATSEM.....	235
3. Pour tous les modes d'accueil.....	235
<i>Aujourd'hui, une situation inquiétante mais contrastée</i> .....	238

PARTIE III  
LA PROFESSIONNALISATION

<b>7. La formation</b> .....	245
Les processus de formation .....	247
<i>Construction identitaire</i> .....	247
1. Le groupe.....	248
2. L'identification professionnelle.....	248

PARTIE II	
UN ACCUEIL DE QUALITÉ	
<b>4. Compétences et pratiques pour un accueil de qualité</b> .....	139
Les fondamentaux de l'accueil du jeune enfant.....	139
Les compétences générales pour le métier d'accueil du jeune enfant.	143
<i>Sensibilité et justesse relationnelle</i> .....	143
1. Une « implication affective distanciée » avec parents et enfants.....	143
2. Une identification explicite et partagée des rôles de chacun des partenaires professionnels.....	146
<i>Prise de recul sur soi</i> .....	148
1. La résonance interne .....	148
2. Faire la part de sa propre résonance interne à propos des parents et des enfants.....	149
3. Faire la part de la résonance interne dans la collaboration avec les collègues.....	150
<i>Observer, analyser et élaborer en mobilisant les connaissances</i> .....	152
1. L'observation nécessaire .....	152
2. Le partage des observations et de la réflexion .....	153
3. L'élaboration commune .....	154
<i>S'investir dans la recherche de qualité</i> .....	154
Les orientations prioritaires d'un cadre de référence pour les pratiques d'accueil.....	155
<i>Un cadre de référence</i> .....	155
1. Pourquoi un cadre de référence ? .....	155
2. Que peut être ce cadre de référence ? .....	156
3. Quels dispositifs d'accompagnement d'un référentiel ?.....	160
<i>La continuité des liens et de l'accueil</i> .....	161
1. Construire une relation de confiance avec les parents.....	162
2. Préparer l'accueil : la familiarisation.....	168
3. Gérer les transitions quotidiennes : séparations et retrouvailles .....	174
4. Assurer la continuité dans l'accueil.....	177
<i>Individuation de l'accueil des enfants</i> .....	182
1. Dans les temps de soins corporels .....	182
2. Dans le soutien de l'activité autonome de l'enfant .....	185
3. Dans le soutien des interactions entre enfants .....	192
4. Une relation individualisée avec chaque enfant : un accompagnement psychique.....	197
<b>5. L'accompagnement psychique du jeune enfant</b> .....	199
Pablo.....	201
Pauline.....	204

Barbara.....	207
Solène.....	208
Nadège.....	209
<b>6. Les questions de qualité dans leurs contextes : les dispositifs officiels</b> .....	215
Le dispositif qualité en Communauté française de Belgique .....	215
<i>Un peu d'histoire</i> ... ..	216
<i>Le dispositif légal et institutionnel</i> .....	218
1. Le code de qualité .....	218
2. Les missions de l'ONE et les nouvelles fonctions.....	219
<i>Le développement d'outils de référence</i> .....	221
<i>L'accompagnement des milieux d'accueil</i> .....	223
1. Diffusion des outils.....	223
2. Accompagnement des structures .....	223
<i>D'autres dispositions</i> .....	224
<i>Réflexions</i> ... ..	226
1. Une dimension évolutive .....	226
2. Une dimension participative .....	226
3. Une approche globale de la qualité .....	227
4. Une démarche de référence équilibrée.....	227
Point de vue sur les évolutions de la qualité de l'accueil en France ...	231
<i>Sur le terrain, l'évolution des mentalités et des pratiques professionnelles</i> .....	232
1. L'évolution des mentalités.....	232
2. Les différentes actions sur le terrain.....	232
3. Le travail de terrain .....	234
<i>Évolution des textes officiels</i> .....	234
1. Pour les assistantes maternelles.....	235
2. Pour les ATSEM.....	235
3. Pour tous les modes d'accueil.....	235
<i>Aujourd'hui, une situation inquiétante mais contrastée</i> .....	238

PARTIE III  
LA PROFESSIONNALISATION

<b>7. La formation</b> .....	245
Les processus de formation .....	247
<i>Construction identitaire</i> .....	247
1. Le groupe.....	248
2. L'identification professionnelle.....	248

<i>Appropriation de connaissances</i> .....	250	2. Les indispensables préalables .....	287
1. La demande en formation.....	251	3. Quelques spécificités des formations en intra .....	288
2. Le dialogue avec le groupe .....	251	4. Intérêts des formations en intra.....	289
<i>Réélaboration active des représentations</i> .....	253	<b>8. Le projet éducatif</b> .....	291
1. Différencier la subjectivité de l'objectivité.....	254	Un projet éducatif : pourquoi ? .....	291
2. Repérer les stéréotypes.....	254	<i>La qualité de l'accueil :</i>	
3. Le travail sur la différenciation des rôles et des places.....	255	<i>une interrogation difficile et délicate sur le terrain</i> .....	291
<i>Transposition ou identification</i> .....	256	1. Prégnance du modèle maternel .....	291
Les méthodes .....	258	2. Références nécessaires mais partielles.....	292
<i>La dynamique formative</i> .....	258	3. Les effets de la résonance interne.....	294
1. La place de la parole des participantes.....	258	<i>La qualité de l'accueil : la nécessité d'une réflexion collective</i> .....	294
2. La place de la réalité et des pratiques concrètes .....	260	Qu'est-ce qu'un projet éducatif ? .....	297
<i>La gestion d'un paradoxe : déstabilisation et sécurité</i> .....	266	<i>Anticipation d'un futur à atteindre et dynamique d'action</i> .....	297
1. L'absence de rejet des personnes.....	267	1. Une vision globale de l'éducation.....	297
2. L'écoute empathique du formateur .....	267	2. Une dynamique d'interrogations-actions successives .....	298
3. L'écoute sélective du formateur .....	268	<i>La réalité concrète du projet éducatif</i> .....	299
4. La centration sur les objectifs du groupe .....	268	1. Points de départ .....	299
5. La centration sur des tâches .....	269	2. Les réunions.....	301
6. La centration sur les fonctions d'accueil.....	269	3. La méthodologie du projet éducatif .....	302
7. Le respect du rythme de constitution du groupe.....	269	Les fonctions et effets attendus du projet éducatif.....	304
<i>Le rôle du formateur</i> .....	270	<i>Effet formatif et intégration des connaissances dans la réalité</i> .....	304
1. Conception rigoureuse de la formation et dialogue avec le groupe...	270	<i>Introduire la rationalité dans la relation éducative</i> .....	305
2. L'animation de la dynamique formative.....	271	1. Explicitation.....	305
3. La formalisation des savoirs et savoir-faire.....	272	2. Intentionnalité .....	306
4. La gestion institutionnelle.....	272	3. Cohérence interne.....	307
5. Les différents groupes de travail proposés sur le terrain .....	273	4. Anticipation .....	308
<i>La place de la demande en formation</i> .....	275	<i>Faire contreponds à la « résonance interne »</i> .....	308
Le cadre de la formation.....	276	<i>Finaliser les pratiques en priorité sur l'enfant</i> .....	310
Quelques problématiques de formations.....	276	<i>Limiter la routine et favoriser l'investissement professionnel</i> .....	310
<i>Les enjeux des formations d'assistantes maternelles</i> .....	276	<i>Renforcer le lien social</i> .....	311
1. La formation initiale .....	277	<i>Médiatiser les relations avec les familles</i> .....	312
2. La formation continue .....	279	Les dérives possibles.....	313
3. L'enjeu de ces formations initiales et continues.....	280	<i>L'excès de maîtrise et de contrôle</i> .....	313
<i>Les problématiques particulières des formations d'ATSEM</i> .....	282	<i>L'idéalisation et le surinvestissement des résultats à atteindre</i> .....	314
<i>La formation des encadrantes</i> .....	284	<i>Une remise en question hypertrophiée</i> .....	314
1. Qui sont celles qui encadrent les accueillantes ? .....	284	<i>Une rigidité dans les pratiques</i> .....	315
2. Les contenus de ces formations spécifiques .....	285	<i>Les coûts</i> .....	316
3. Les formes de ces actions de formation .....	285	Comment gérer un projet éducatif ? .....	316
<i>Les formations en interne ou le travail de formation</i>		<i>Que faire lorsque de nouvelles accueillantes rejoignent l'équipe ?</i> .....	317
<i>au sein même de l'institution</i> .....	286		
1. Une formation obligatoire mais des attentes différentes .....	287		

<i>Appropriation de connaissances</i> .....	250	2. Les indispensables préalables .....	287
1. La demande en formation.....	251	3. Quelques spécificités des formations en intra .....	288
2. Le dialogue avec le groupe .....	251	4. Intérêts des formations en intra.....	289
<i>Réélaboration active des représentations</i> .....	253	<b>8. Le projet éducatif</b> .....	291
1. Différencier la subjectivité de l'objectivité.....	254	Un projet éducatif : pourquoi ? .....	291
2. Repérer les stéréotypes.....	254	<i>La qualité de l'accueil :</i>	
3. Le travail sur la différenciation des rôles et des places.....	255	<i>une interrogation difficile et délicate sur le terrain</i> .....	291
<i>Transposition ou identification</i> .....	256	1. Prégnance du modèle maternel .....	291
Les méthodes .....	258	2. Références nécessaires mais partielles.....	292
<i>La dynamique formative</i> .....	258	3. Les effets de la résonance interne.....	294
1. La place de la parole des participantes.....	258	<i>La qualité de l'accueil : la nécessité d'une réflexion collective</i> .....	294
2. La place de la réalité et des pratiques concrètes .....	260	Qu'est-ce qu'un projet éducatif ? .....	297
<i>La gestion d'un paradoxe : déstabilisation et sécurité</i> .....	266	<i>Anticipation d'un futur à atteindre et dynamique d'action</i> .....	297
1. L'absence de rejet des personnes.....	267	1. Une vision globale de l'éducation.....	297
2. L'écoute empathique du formateur .....	267	2. Une dynamique d'interrogations-actions successives .....	298
3. L'écoute sélective du formateur .....	268	<i>La réalité concrète du projet éducatif</i> .....	299
4. La centration sur les objectifs du groupe .....	268	1. Points de départ .....	299
5. La centration sur des tâches .....	269	2. Les réunions.....	301
6. La centration sur les fonctions d'accueil.....	269	3. La méthodologie du projet éducatif .....	302
7. Le respect du rythme de constitution du groupe.....	269	Les fonctions et effets attendus du projet éducatif.....	304
<i>Le rôle du formateur</i> .....	270	<i>Effet formatif et intégration des connaissances dans la réalité</i> .....	304
1. Conception rigoureuse de la formation et dialogue avec le groupe...	270	<i>Introduire la rationalité dans la relation éducative</i> .....	305
2. L'animation de la dynamique formative.....	271	1. Explicitation.....	305
3. La formalisation des savoirs et savoir-faire.....	272	2. Intentionnalité .....	306
4. La gestion institutionnelle.....	272	3. Cohérence interne.....	307
5. Les différents groupes de travail proposés sur le terrain .....	273	4. Anticipation .....	308
<i>La place de la demande en formation</i> .....	275	<i>Faire contreponds à la « résonance interne »</i> .....	308
Le cadre de la formation.....	276	<i>Finaliser les pratiques en priorité sur l'enfant</i> .....	310
Quelques problématiques de formations.....	276	<i>Limiter la routine et favoriser l'investissement professionnel</i> .....	310
<i>Les enjeux des formations d'assistantes maternelles</i> .....	276	<i>Renforcer le lien social</i> .....	311
1. La formation initiale .....	277	<i>Médiatiser les relations avec les familles</i> .....	312
2. La formation continue .....	279	Les dérives possibles.....	313
3. L'enjeu de ces formations initiales et continues.....	280	<i>L'excès de maîtrise et de contrôle</i> .....	313
<i>Les problématiques particulières des formations d'ATSEM</i> .....	282	<i>L'idéalisation et le surinvestissement des résultats à atteindre</i> .....	314
<i>La formation des encadrantes</i> .....	284	<i>Une remise en question hypertrophiée</i> .....	314
1. Qui sont celles qui encadrent les accueillantes ? .....	284	<i>Une rigidité dans les pratiques</i> .....	315
2. Les contenus de ces formations spécifiques .....	285	<i>Les coûts</i> .....	316
3. Les formes de ces actions de formation .....	285	Comment gérer un projet éducatif ? .....	316
<i>Les formations en interne ou le travail de formation</i>		<i>Que faire lorsque de nouvelles accueillantes rejoignent l'équipe ?</i> .....	317
<i>au sein même de l'institution</i> .....	286		
1. Une formation obligatoire mais des attentes différentes .....	287		

<i>Appropriation de connaissances</i> .....	250	2. Les indispensables préalables .....	287
1. La demande en formation.....	251	3. Quelques spécificités des formations en intra .....	288
2. Le dialogue avec le groupe .....	251	4. Intérêts des formations en intra.....	289
<i>Réélaboration active des représentations</i> .....	253	<b>8. Le projet éducatif</b> .....	291
1. Différencier la subjectivité de l'objectivité.....	254	Un projet éducatif : pourquoi ? .....	291
2. Repérer les stéréotypes.....	254	<i>La qualité de l'accueil :</i>	
3. Le travail sur la différenciation des rôles et des places.....	255	<i>une interrogation difficile et délicate sur le terrain</i> .....	291
<i>Transposition ou identification</i> .....	256	1. Prégnance du modèle maternel .....	291
Les méthodes .....	258	2. Références nécessaires mais partielles.....	292
<i>La dynamique formative</i> .....	258	3. Les effets de la résonance interne.....	294
1. La place de la parole des participantes.....	258	<i>La qualité de l'accueil : la nécessité d'une réflexion collective</i> .....	294
2. La place de la réalité et des pratiques concrètes .....	260	Qu'est-ce qu'un projet éducatif ? .....	297
<i>La gestion d'un paradoxe : déstabilisation et sécurité</i> .....	266	<i>Anticipation d'un futur à atteindre et dynamique d'action</i> .....	297
1. L'absence de rejet des personnes.....	267	1. Une vision globale de l'éducation.....	297
2. L'écoute empathique du formateur .....	267	2. Une dynamique d'interrogations-actions successives .....	298
3. L'écoute sélective du formateur .....	268	<i>La réalité concrète du projet éducatif</i> .....	299
4. La centration sur les objectifs du groupe .....	268	1. Points de départ .....	299
5. La centration sur des tâches .....	269	2. Les réunions.....	301
6. La centration sur les fonctions d'accueil.....	269	3. La méthodologie du projet éducatif .....	302
7. Le respect du rythme de constitution du groupe.....	269	Les fonctions et effets attendus du projet éducatif.....	304
<i>Le rôle du formateur</i> .....	270	<i>Effet formatif et intégration des connaissances dans la réalité</i> .....	304
1. Conception rigoureuse de la formation et dialogue avec le groupe...	270	<i>Introduire la rationalité dans la relation éducative</i> .....	305
2. L'animation de la dynamique formative.....	271	1. Explicitation.....	305
3. La formalisation des savoirs et savoir-faire.....	272	2. Intentionnalité .....	306
4. La gestion institutionnelle.....	272	3. Cohérence interne.....	307
5. Les différents groupes de travail proposés sur le terrain .....	273	4. Anticipation .....	308
<i>La place de la demande en formation</i> .....	275	<i>Faire contrepois à la « résonance interne »</i> .....	308
Le cadre de la formation.....	276	<i>Finaliser les pratiques en priorité sur l'enfant</i> .....	310
Quelques problématiques de formations.....	276	<i>Limiter la routine et favoriser l'investissement professionnel</i> .....	310
<i>Les enjeux des formations d'assistantes maternelles</i> .....	276	<i>Renforcer le lien social</i> .....	311
1. La formation initiale .....	277	<i>Médiatiser les relations avec les familles</i> .....	312
2. La formation continue .....	279	Les dérives possibles.....	313
3. L'enjeu de ces formations initiales et continues.....	280	<i>L'excès de maîtrise et de contrôle</i> .....	313
<i>Les problématiques particulières des formations d'ATSEM</i> .....	282	<i>L'idéalisation et le surinvestissement des résultats à atteindre</i> .....	314
<i>La formation des encadrantes</i> .....	284	<i>Une remise en question hypertrophiée</i> .....	314
1. Qui sont celles qui encadrent les accueillantes ? .....	284	<i>Une rigidité dans les pratiques</i> .....	315
2. Les contenus de ces formations spécifiques .....	285	<i>Les coûts</i> .....	316
3. Les formes de ces actions de formation .....	285	Comment gérer un projet éducatif ? .....	316
<i>Les formations en interne ou le travail de formation</i>		<i>Que faire lorsque de nouvelles accueillantes rejoignent l'équipe ?</i> .....	317
<i>au sein même de l'institution</i> .....	286		
1. Une formation obligatoire mais des attentes différentes .....	287		

<i>Que faire des attentes préalables des promoteurs, employeurs et responsables ?</i> .....	318
<b>Pour suivre... poursuivre... pour poursuivre</b> .....	321
<b>Annexes</b> .....	323
Annexe 1. « Repères pour des pratiques d'accueil de qualité (0-3 ans) » : un outil au service des professionnels de terrain en Communauté française de Belgique.....	323
Annexe 2. Le « code de qualité » de la Communauté française de Belgique.....	331
Annexe 3. À propos du cadre de la formation.....	335
<b>Bibliographie</b> .....	345

## AVANT-PROPOS

### AU-DELÀ D'UNE SIMPLE RÉÉDITION...

Depuis plus de quinze ans, un certain nombre de dispositifs ont profondément réorganisé les différents modes d'accueil de la petite enfance dans un souci d'augmenter le nombre de places mais aussi d'assurer la professionnalisation et la qualité de l'accueil. En réponse à la demande grandissante des parents, il s'agissait d'adapter les différents lieux d'accueil à l'évolution de leur mode de vie et de travail tout en prenant en compte les nouvelles connaissances sur les besoins des petits.

Malgré les progrès considérables effectués depuis vingt ans dans la qualité de l'accueil des enfants et des parents, du chemin reste à parcourir. Accueillir un jeune enfant, prendre soin de lui sur le temps d'absence de ses parents, veiller à son bien-être et à son bon développement, accueillir chaque jour ses parents, est un travail difficile, d'une grande exigence pour les personnes qui l'exercent. Dans de tels métiers relationnels, les acquis sont fragiles, plus encore quand la logique gestionnaire et économique domine.

Aujourd'hui, il est important de réaffirmer la spécificité de l'accueil du jeune enfant.

Elle est double. D'une part, l'enfant est *au tout début de sa construction psychique* et demande une présence attentive et vigilante de l'adulte à ses côtés pour l'accompagner dans son élaboration psychique. D'autre part, le métier consistant à accueillir ce jeune enfant confronte au phénomène de *résonance interne* particulièrement vif : la rencontre du monde émotionnel et archaïque de l'enfant sollicite l'adulte de manière permanente et ravive, le plus souvent à son insu, des vécus émotionnels personnels, quelques fois très anciens.

Cette double spécificité est encore trop méconnue ; c'est pourtant sur elle que doivent se fonder des pratiques de qualité dans une profession si complexe.



<i>Que faire des attentes préalables des promoteurs, employeurs et responsables ?</i> .....	318
<b>Pour suivre... poursuivre... pour poursuivre</b> .....	321
<b>Annexes</b> .....	323
Annexe 1. « Repères pour des pratiques d'accueil de qualité (0-3 ans) » : un outil au service des professionnels de terrain en Communauté française de Belgique .....	323
Annexe 2. Le « code de qualité » de la Communauté française de Belgique.....	331
Annexe 3. À propos du cadre de la formation .....	335
<b>Bibliographie</b> .....	345

## AVANT-PROPOS

### AU-DELÀ D'UNE SIMPLE RÉÉDITION...

Depuis plus de quinze ans, un certain nombre de dispositifs ont profondément réorganisé les différents modes d'accueil de la petite enfance dans un souci d'augmenter le nombre de places mais aussi d'assurer la professionnalisation et la qualité de l'accueil. En réponse à la demande grandissante des parents, il s'agissait d'adapter les différents lieux d'accueil à l'évolution de leur mode de vie et de travail tout en prenant en compte les nouvelles connaissances sur les besoins des petits.

Malgré les progrès considérables effectués depuis vingt ans dans la qualité de l'accueil des enfants et des parents, du chemin reste à parcourir. Accueillir un jeune enfant, prendre soin de lui sur le temps d'absence de ses parents, veiller à son bien-être et à son bon développement, accueillir chaque jour ses parents, est un travail difficile, d'une grande exigence pour les personnes qui l'exercent. Dans de tels métiers relationnels, les acquis sont fragiles, plus encore quand la logique gestionnaire et économique domine.

Aujourd'hui, il est important de réaffirmer la spécificité de l'accueil du jeune enfant.

Elle est double. D'une part, l'enfant est *au tout début de sa construction psychique* et demande une présence attentive et vigilante de l'adulte à ses côtés pour l'accompagner dans son élaboration psychique. D'autre part, le métier consistant à accueillir ce jeune enfant confronte au phénomène de *résonance interne* particulièrement vif : la rencontre du monde émotionnel et archaïque de l'enfant sollicite l'adulte de manière permanente et ravive, le plus souvent à son insu, des vécus émotionnels personnels, quelques fois très anciens.

Cette double spécificité est encore trop méconnue ; c'est pourtant sur elle que doivent se fonder des pratiques de qualité dans une profession si complexe.

<i>Que faire des attentes préalables des promoteurs, employeurs et responsables ?</i> .....	318
<b>Pour suivre... poursuivre... pour poursuivre</b> .....	321
<b>Annexes</b> .....	323
Annexe 1. « Repères pour des pratiques d'accueil de qualité (0-3 ans) » : un outil au service des professionnels de terrain en Communauté française de Belgique.....	323
Annexe 2. Le « code de qualité » de la Communauté française de Belgique.....	331
Annexe 3. À propos du cadre de la formation.....	335
<b>Bibliographie</b> .....	345

## AVANT-PROPOS

### AU-DELÀ D'UNE SIMPLE RÉÉDITION...

Depuis plus de quinze ans, un certain nombre de dispositifs ont profondément réorganisé les différents modes d'accueil de la petite enfance dans un souci d'augmenter le nombre de places mais aussi d'assurer la professionnalisation et la qualité de l'accueil. En réponse à la demande grandissante des parents, il s'agissait d'adapter les différents lieux d'accueil à l'évolution de leur mode de vie et de travail tout en prenant en compte les nouvelles connaissances sur les besoins des petits.

Malgré les progrès considérables effectués depuis vingt ans dans la qualité de l'accueil des enfants et des parents, du chemin reste à parcourir. Accueillir un jeune enfant, prendre soin de lui sur le temps d'absence de ses parents, veiller à son bien-être et à son bon développement, accueillir chaque jour ses parents, est un travail difficile, d'une grande exigence pour les personnes qui l'exercent. Dans de tels métiers relationnels, les acquis sont fragiles, plus encore quand la logique gestionnaire et économique domine.

Aujourd'hui, il est important de réaffirmer la spécificité de l'accueil du jeune enfant.

Elle est double. D'une part, l'enfant est *au tout début de sa construction psychique* et demande une présence attentive et vigilante de l'adulte à ses côtés pour l'accompagner dans son élaboration psychique. D'autre part, le métier consistant à accueillir ce jeune enfant confronte au phénomène de *résonance interne* particulièrement vif : la rencontre du monde émotionnel et archaïque de l'enfant sollicite l'adulte de manière permanente et ravive, le plus souvent à son insu, des vécus émotionnels personnels, quelques fois très anciens.

Cette double spécificité est encore trop méconnue ; c'est pourtant sur elle que doivent se fonder des pratiques de qualité dans une profession si complexe.

Si cette complexité est de plus en plus perçue par les acteurs de terrain, voire le grand public, elle n'a pas toujours trouvé les relais nécessaires en haut lieu pour la mise en place de conditions d'exercice du métier, d'accompagnement des accueillant(e)s et de formations initiales et continues adaptées.

Aujourd'hui, dans un contexte où la logique budgétaire prime, nous sommes inquiètes : l'équilibre fragile entre le légitime développement du quantitatif et le nécessaire respect du qualitatif risque d'être rompu, les besoins des familles risquent d'être mis en concurrence avec ceux des enfants, ce qui est un comble ! Il est donc crucial de bien comprendre les enjeux de qualité dans les politiques petite enfance. Et de bien prendre la mesure des compétences et des pratiques requises pour l'accueil des jeunes enfants en dehors de leur famille. C'est pourquoi cette nouvelle édition est beaucoup plus qu'une simple réédition.

Certes, le lecteur retrouvera la réflexion menée à propos de la fonction parentale différenciée de la fonction d'accueil (chapitre 1) ; la complexité de cette dernière dans sa diversité a fait l'objet d'une importante actualisation (chapitres 2 et 3). Mais surtout, il nous est apparu nécessaire d'aller plus avant et de traiter les questions de qualité de l'accueil : face à la complexité du métier, nous avons posé la nécessité d'un *cadre de référence* destiné aux professionnels et examiné les orientations prioritaires à lui donner. Cela fait l'objet d'une partie nouvelle (chapitres 4, 5 et 6). Nous avons poursuivi ensuite sur les questions de professionnalisation en mettant particulièrement l'accent sur les processus de formation et la dynamique de projet éducatif (chapitres 7 et 8).

## INTRODUCTION

### PREMIÈRE PARTIE : POSITION PARENTALE ET POSITION PROFESSIONNELLE

La première partie sera consacrée à clarifier les différences entre la position du parent et la position de celle qui accueille « l'enfant de l'autre ».

### La confusion entre les rôles parentaux et la fonction d'accueil éducatif<sup>1</sup> (chapitre 1)

Malgré les avancées de la professionnalisation de l'accueil, la conviction reste très largement répandue que la capacité d'accueillir des jeunes enfants s'enracine dans les « prédispositions » ou les expériences parentales, singulièrement celles des femmes. Ne suffit-il pas pour beaucoup encore d'être femme, d'aimer les enfants et de désirer s'en occuper pour disposer de la base des compétences requises ?

Force est de constater le poids des représentations associées aux termes « petite enfance, famille, parent » et plus généralement des idéologies concernant les rôles masculins et féminins dans notre société<sup>2</sup>, qui signent encore le peu de valorisation de ces professions. La professionnalisation des accueillantes se heurte encore à certaines convictions plus ou moins enracinées. En témoignent ces interrogations : « Un monde éducatif professionnel n'entraîne-t-il pas une certaine déshumanisation, avec un risque de déresponsabilisation des familles ? », « Le travail réalisé par les accueillantes n'est-il pas assez simple car "naturel pour une femme" qui, "après tout, remplace simplement la mère" ? »

1. Le terme d'accueil éducatif a officiellement remplacé celui de garde, comme cela a été proposé par le Réseau des modes de garde de la Commission des Communautés européennes.

2. Pour les femmes, conjuguer vie familiale et vie professionnelle reste souvent excessivement difficile. Concilier soins aux enfants, vie de couple, métier et vie personnelle reste aujourd'hui pour elles une entreprise très complexe. Voir S. Bosse-Platière (sous la direction de), *La mère, le bébé et le travail*, Toulouse, érès, 2002.

Si cette complexité est de plus en plus perçue par les acteurs de terrain, voire le grand public, elle n'a pas toujours trouvé les relais nécessaires en haut lieu pour la mise en place de conditions d'exercice du métier, d'accompagnement des accueillant(e)s et de formations initiales et continues adaptées.

Aujourd'hui, dans un contexte où la logique budgétaire prime, nous sommes inquiètes : l'équilibre fragile entre le légitime développement du quantitatif et le nécessaire respect du qualitatif risque d'être rompu, les besoins des familles risquent d'être mis en concurrence avec ceux des enfants, ce qui est un comble ! Il est donc crucial de bien comprendre les enjeux de qualité dans les politiques petite enfance. Et de bien prendre la mesure des compétences et des pratiques requises pour l'accueil des jeunes enfants en dehors de leur famille. C'est pourquoi cette nouvelle édition est beaucoup plus qu'une simple réédition.

Certes, le lecteur retrouvera la réflexion menée à propos de la fonction parentale différenciée de la fonction d'accueil (chapitre 1) ; la complexité de cette dernière dans sa diversité a fait l'objet d'une importante actualisation (chapitres 2 et 3). Mais surtout, il nous est apparu nécessaire d'aller plus avant et de traiter les questions de qualité de l'accueil : face à la complexité du métier, nous avons posé la nécessité d'un *cadre de référence* destiné aux professionnels et examiné les orientations prioritaires à lui donner. Cela fait l'objet d'une partie nouvelle (chapitres 4, 5 et 6). Nous avons poursuivi ensuite sur les questions de professionnalisation en mettant particulièrement l'accent sur les processus de formation et la dynamique de projet éducatif (chapitres 7 et 8).

## INTRODUCTION

### PREMIÈRE PARTIE : POSITION PARENTALE ET POSITION PROFESSIONNELLE

La première partie sera consacrée à clarifier les différences entre la position du parent et la position de celle qui accueille « l'enfant de l'autre ».

### La confusion entre les rôles parentaux et la fonction d'accueil éducatif<sup>1</sup> (chapitre 1)

Malgré les avancées de la professionnalisation de l'accueil, la conviction reste très largement répandue que la capacité d'accueillir des jeunes enfants s'enracine dans les « prédispositions » ou les expériences parentales, singulièrement celles des femmes. Ne suffit-il pas pour beaucoup encore d'être femme, d'aimer les enfants et de désirer s'en occuper pour disposer de la base des compétences requises ?

Force est de constater le poids des représentations associées aux termes « petite enfance, famille, parent » et plus généralement des idéologies concernant les rôles masculins et féminins dans notre société<sup>2</sup>, qui signent encore le peu de valorisation de ces professions. La professionnalisation des accueillantes se heurte encore à certaines convictions plus ou moins enracinées. En témoignent ces interrogations : « Un monde éducatif professionnel n'entraîne-t-il pas une certaine déshumanisation, avec un risque de déresponsabilisation des familles ? », « Le travail réalisé par les accueillantes n'est-il pas assez simple car "naturel pour une femme" qui, "après tout, remplace simplement la mère" ? »

1. Le terme d'accueil éducatif a officiellement remplacé celui de garde, comme cela a été proposé par le Réseau des modes de garde de la Commission des Communautés européennes.

2. Pour les femmes, conjuguer vie familiale et vie professionnelle reste souvent excessivement difficile. Concilier soins aux enfants, vie de couple, métier et vie personnelle reste aujourd'hui pour elles une entreprise très complexe. Voir S. Bosse-Platière (sous la direction de), *La mère, le bébé et le travail*, Toulouse, érès, 2002.

Si cette complexité est de plus en plus perçue par les acteurs de terrain, voire le grand public, elle n'a pas toujours trouvé les relais nécessaires en haut lieu pour la mise en place de conditions d'exercice du métier, d'accompagnement des accueillant(e)s et de formations initiales et continues adaptées.

Aujourd'hui, dans un contexte où la logique budgétaire prime, nous sommes inquiètes : l'équilibre fragile entre le légitime développement du quantitatif et le nécessaire respect du qualitatif risque d'être rompu, les besoins des familles risquent d'être mis en concurrence avec ceux des enfants, ce qui est un comble ! Il est donc crucial de bien comprendre les enjeux de qualité dans les politiques petite enfance. Et de bien prendre la mesure des compétences et des pratiques requises pour l'accueil des jeunes enfants en dehors de leur famille. C'est pourquoi cette nouvelle édition est beaucoup plus qu'une simple réédition.

Certes, le lecteur retrouvera la réflexion menée à propos de la fonction parentale différenciée de la fonction d'accueil (chapitre 1) ; la complexité de cette dernière dans sa diversité a fait l'objet d'une importante actualisation (chapitres 2 et 3). Mais surtout, il nous est apparu nécessaire d'aller plus avant et de traiter les questions de qualité de l'accueil : face à la complexité du métier, nous avons posé la nécessité d'un *cadre de référence* destiné aux professionnels et examiné les orientations prioritaires à lui donner. Cela fait l'objet d'une partie nouvelle (chapitres 4, 5 et 6). Nous avons poursuivi ensuite sur les questions de professionnalisation en mettant particulièrement l'accent sur les processus de formation et la dynamique de projet éducatif (chapitres 7 et 8).

## INTRODUCTION

### PREMIÈRE PARTIE : POSITION PARENTALE ET POSITION PROFESSIONNELLE

La première partie sera consacrée à clarifier les différences entre la position du parent et la position de celle qui accueille « l'enfant de l'autre ».

### La confusion entre les rôles parentaux et la fonction d'accueil éducatif<sup>1</sup> (chapitre 1)

Malgré les avancées de la professionnalisation de l'accueil, la conviction reste très largement répandue que la capacité d'accueillir des jeunes enfants s'enracine dans les « prédispositions » ou les expériences parentales, singulièrement celles des femmes. Ne suffit-il pas pour beaucoup encore d'être femme, d'aimer les enfants et de désirer s'en occuper pour disposer de la base des compétences requises ?

Force est de constater le poids des représentations associées aux termes « petite enfance, famille, parent » et plus généralement des idéologies concernant les rôles masculins et féminins dans notre société<sup>2</sup>, qui signent encore le peu de valorisation de ces professions. La professionnalisation des accueillantes se heurte encore à certaines convictions plus ou moins enracinées. En témoignent ces interrogations : « Un monde éducatif professionnel n'entraîne-t-il pas une certaine déshumanisation, avec un risque de déresponsabilisation des familles ? », « Le travail réalisé par les accueillantes n'est-il pas assez simple car "naturel pour une femme" qui, "après tout, remplace simplement la mère" ? »

1. Le terme d'accueil éducatif a officiellement remplacé celui de garde, comme cela a été proposé par le Réseau des modes de garde de la Commission des Communautés européennes.

2. Pour les femmes, conjuguer vie familiale et vie professionnelle reste souvent excessivement difficile. Concilier soins aux enfants, vie de couple, métier et vie personnelle reste aujourd'hui pour elles une entreprise très complexe. Voir S. Bosse-Platière (sous la direction de), *La mère, le bébé et le travail*, Toulouse, érès, 2002.

Or, les connaissances actuelles en psychologie et plus particulièrement en éducation du jeune enfant en dehors de sa famille, ainsi que la réflexion des professionnelles elles-mêmes sur leur activité, offrent à tout cela un démenti très ferme : le travail ne peut s'apparenter à une substitution de la mère. Face au poids du modèle maternel, à la force de l'idée du substitut parental et du savoir-faire personnel spontané, apparaît fortement la nécessité de différencier fonction éducative et fonction parentale, et partant, de reconnaître à l'activité d'accueil un caractère tout à fait professionnel.

### Une sous-estimation de la complexité de la fonction d'accueil éducatif (chapitres 2 et 3)

La complexité de la fonction tient, d'une part, à celle du jeune enfant et, d'autre part, à celle des exigences liées au travail lui-même et aux situations dans lesquelles il met les personnes chargées d'accueillir les enfants des autres.

La complexité de la fonction d'accueil éducatif n'est pas étrangère à la grande diversité des conditions d'exercice de l'activité elle-même. Ces conditions déterminent ce qui se fait, ce qui se vit, dans chacun des différents modes d'accueil.

Ainsi, on peut mettre en lumière les *contradictions* principales de chacun des modes d'accueil :

- les assistantes maternelles sont confrontées à l'exercice d'une activité professionnelle dans un cadre de vie privée ;
- les accueillantes en crèche doivent assurer les besoins de développement d'un enfant, dont les compétences sociales sont encore balbutiantes, au sein d'une collectivité d'enfants ;
- les ATSEM doivent assurer un rôle intimement complémentaire à celui de l'institutrice ; or, dans la réalité de l'école, les rôles d'accueil et ceux d'éveil et socialisation sont séparés le plus souvent !

Ce sont là quelques-unes des contradictions qui se traduisent dans les réalités quotidiennes. Mais la complexité de la fonction d'accueil éducatif va au-delà des particularités des structures. Elle est liée aussi à la fonction elle-même.

Ainsi nous avons identifié les *paradoxes de la fonction d'accueillante*. Ils tiennent, pour l'essentiel, à la nécessaire continuité à assurer à l'enfant (les personnes, les lieux et les rythmes) alors que l'accueil se fait dans des conditions de discontinuité (temps et disponibilité de l'accueillante), de séparation (enfants-parents) et de différence (les conceptions éducatives des uns et des autres, l'enfant qui n'est pas le sien...).

## DEUXIÈME PARTIE : UN ACCUEIL DE QUALITÉ

Cette nouvelle partie de l'ouvrage est consacrée à une réflexion sur la recherche de qualité dans l'exercice d'un métier complexe.

### Un cadre de référence pour des pratiques de qualité (chapitre 4)

La recherche de qualité, telle que nous l'entendons, c'est-à-dire en priorité au sens de bien-être et bon développement de l'enfant, ne peut s'appuyer sur les seuls choix des accueillantes et des acteurs locaux mais doit prendre appui, en les intégrant, sur les données en psychologie du jeune enfant et sa famille.

C'est dans cet esprit que nous avons d'abord posé *les fondamentaux* : que sait-on aujourd'hui à propos du grandir du tout petit enfant, quels sont les besoins qui doivent être impérativement satisfaits pour qu'il franchisse suffisamment harmonieusement les différentes étapes de sa construction psychique ?

Le métier d'accueillante requiert des *compétences générales* qui comportent une double dimension de réflexivité et d'affectivité : la prise de recul sur le travail au quotidien (observations, analyses et élaborations des pratiques), la prise de recul sur soi (prise de conscience et gestion des représentations et des émotions suscitées par le travail), la capacité à s'investir dans la relation avec sensibilité et intérêt profond pour l'enfant.

Se limiter à définir de telles compétences générales peut présenter le risque d'en rester à des formulations psychologisantes, vagues, qui donnent lieu à une trop grande diversité d'interprétations (« établir une bonne relation », « capacité à rencontrer l'autre »).

C'est pourquoi il nous est apparu nécessaire d'aller plus avant et de poser *la nécessité d'un cadre de référence* pour les pratiques d'accueil.

Nous avons débattu de cette notion et opté pour une conception relativement ouverte du cadre de référence. Un tel cadre oriente les pratiques en appui sur les connaissances actuelles mais sans donner un contour précis et exhaustif aux pratiques attendues. Il laisse ainsi place à une élaboration par les accueillantes sur le terrain. Cette élaboration est fondée sur des observations et leur analyse rigoureuses ; elle peut aussi intégrer les valeurs éducatives particulières aux acteurs sociaux que sont les parents, les équipes, les organisateurs du milieu d'accueil.

Ceci nous a conduites à préciser ce que devraient être les *orientations prioritaires* d'un cadre de référence commun à tous, outil destiné aux professionnelles pour leur réflexion et leur action quotidienne d'accueil du jeune enfant.

Or, les connaissances actuelles en psychologie et plus particulièrement en éducation du jeune enfant en dehors de sa famille, ainsi que la réflexion des professionnelles elles-mêmes sur leur activité, offrent à tout cela un démenti très ferme : le travail ne peut s'apparenter à une substitution de la mère. Face au poids du modèle maternel, à la force de l'idée du substitut parental et du savoir-faire personnel spontané, apparaît fortement la nécessité de différencier fonction éducative et fonction parentale, et partant, de reconnaître à l'activité d'accueil un caractère tout à fait professionnel.

### Une sous-estimation de la complexité de la fonction d'accueil éducatif (chapitres 2 et 3)

La complexité de la fonction tient, d'une part, à celle du jeune enfant et, d'autre part, à celle des exigences liées au travail lui-même et aux situations dans lesquelles il met les personnes chargées d'accueillir les enfants des autres.

La complexité de la fonction d'accueil éducatif n'est pas étrangère à la grande diversité des conditions d'exercice de l'activité elle-même. Ces conditions déterminent ce qui se fait, ce qui se vit, dans chacun des différents modes d'accueil.

Ainsi, on peut mettre en lumière les *contradictions* principales de chacun des modes d'accueil :

- les assistantes maternelles sont confrontées à l'exercice d'une activité professionnelle dans un cadre de vie privée ;
- les accueillantes en crèche doivent assurer les besoins de développement d'un enfant, dont les compétences sociales sont encore balbutiantes, au sein d'une collectivité d'enfants ;
- les ATSEM doivent assurer un rôle intimement complémentaire à celui de l'institutrice ; or, dans la réalité de l'école, les rôles d'accueil et ceux d'éveil et socialisation sont séparés le plus souvent !

Ce sont là quelques-unes des contradictions qui se traduisent dans les réalités quotidiennes. Mais la complexité de la fonction d'accueil éducatif va au-delà des particularités des structures. Elle est liée aussi à la fonction elle-même.

Ainsi nous avons identifié les *paradoxes de la fonction d'accueillante*. Ils tiennent, pour l'essentiel, à la nécessaire continuité à assurer à l'enfant (les personnes, les lieux et les rythmes) alors que l'accueil se fait dans des conditions de discontinuité (temps et disponibilité de l'accueillante), de séparation (enfants-parents) et de différence (les conceptions éducatives des uns et des autres, l'enfant qui n'est pas le sien...).

## DEUXIÈME PARTIE : UN ACCUEIL DE QUALITÉ

Cette nouvelle partie de l'ouvrage est consacrée à une réflexion sur la recherche de qualité dans l'exercice d'un métier complexe.

### Un cadre de référence pour des pratiques de qualité (chapitre 4)

La recherche de qualité, telle que nous l'entendons, c'est-à-dire en priorité au sens de bien-être et bon développement de l'enfant, ne peut s'appuyer sur les seuls choix des accueillantes et des acteurs locaux mais doit prendre appui, en les intégrant, sur les données en psychologie du jeune enfant et sa famille.

C'est dans cet esprit que nous avons d'abord posé *les fondamentaux* : que sait-on aujourd'hui à propos du grandir du tout petit enfant, quels sont les besoins qui doivent être impérativement satisfaits pour qu'il franchisse suffisamment harmonieusement les différentes étapes de sa construction psychique ?

Le métier d'accueillante requiert des *compétences générales* qui comportent une double dimension de réflexivité et d'affectivité : la prise de recul sur le travail au quotidien (observations, analyses et élaborations des pratiques), la prise de recul sur soi (prise de conscience et gestion des représentations et des émotions suscitées par le travail), la capacité à s'investir dans la relation avec sensibilité et intérêt profond pour l'enfant.

Se limiter à définir de telles compétences générales peut présenter le risque d'en rester à des formulations psychologisantes, vagues, qui donnent lieu à une trop grande diversité d'interprétations (« établir une bonne relation », « capacité à rencontrer l'autre »).

C'est pourquoi il nous est apparu nécessaire d'aller plus avant et de poser *la nécessité d'un cadre de référence* pour les pratiques d'accueil.

Nous avons débattu de cette notion et opté pour une conception relativement ouverte du cadre de référence. Un tel cadre oriente les pratiques en appui sur les connaissances actuelles mais sans donner un contour précis et exhaustif aux pratiques attendues. Il laisse ainsi place à une élaboration par les accueillantes sur le terrain. Cette élaboration est fondée sur des observations et leur analyse rigoureuses ; elle peut aussi intégrer les valeurs éducatives particulières aux acteurs sociaux que sont les parents, les équipes, les organisateurs du milieu d'accueil.

Ceci nous a conduites à préciser ce que devraient être les *orientations prioritaires* d'un cadre de référence commun à tous, outil destiné aux professionnelles pour leur réflexion et leur action quotidienne d'accueil du jeune enfant.

Or, les connaissances actuelles en psychologie et plus particulièrement en éducation du jeune enfant en dehors de sa famille, ainsi que la réflexion des professionnelles elles-mêmes sur leur activité, offrent à tout cela un démenti très ferme : le travail ne peut s'apparenter à une substitution de la mère. Face au poids du modèle maternel, à la force de l'idée du substitut parental et du savoir-faire personnel spontané, apparaît fortement la nécessité de différencier fonction éducative et fonction parentale, et partant, de reconnaître à l'activité d'accueil un caractère tout à fait professionnel.

### Une sous-estimation de la complexité de la fonction d'accueil éducatif (chapitres 2 et 3)

La complexité de la fonction tient, d'une part, à celle du jeune enfant et, d'autre part, à celle des exigences liées au travail lui-même et aux situations dans lesquelles il met les personnes chargées d'accueillir les enfants des autres.

La complexité de la fonction d'accueil éducatif n'est pas étrangère à la grande diversité des conditions d'exercice de l'activité elle-même. Ces conditions déterminent ce qui se fait, ce qui se vit, dans chacun des différents modes d'accueil.

Ainsi, on peut mettre en lumière les *contradictions* principales de chacun des modes d'accueil :

- les assistantes maternelles sont confrontées à l'exercice d'une activité professionnelle dans un cadre de vie privée ;
- les accueillantes en crèche doivent assurer les besoins de développement d'un enfant, dont les compétences sociales sont encore balbutiantes, au sein d'une collectivité d'enfants ;
- les ATSEM doivent assurer un rôle intimement complémentaire à celui de l'institutrice ; or, dans la réalité de l'école, les rôles d'accueil et ceux d'éveil et socialisation sont séparés le plus souvent !

Ce sont là quelques-unes des contradictions qui se traduisent dans les réalités quotidiennes. Mais la complexité de la fonction d'accueil éducatif va au-delà des particularités des structures. Elle est liée aussi à la fonction elle-même.

Ainsi nous avons identifié les *paradoxes de la fonction d'accueillante*. Ils tiennent, pour l'essentiel, à la nécessaire continuité à assurer à l'enfant (les personnes, les lieux et les rythmes) alors que l'accueil se fait dans des conditions de discontinuité (temps et disponibilité de l'accueillante), de séparation (enfants-parents) et de différence (les conceptions éducatives des uns et des autres, l'enfant qui n'est pas le sien...).

## DEUXIÈME PARTIE : UN ACCUEIL DE QUALITÉ

Cette nouvelle partie de l'ouvrage est consacrée à une réflexion sur la recherche de qualité dans l'exercice d'un métier complexe.

### Un cadre de référence pour des pratiques de qualité (chapitre 4)

La recherche de qualité, telle que nous l'entendons, c'est-à-dire en priorité au sens de bien-être et bon développement de l'enfant, ne peut s'appuyer sur les seuls choix des accueillantes et des acteurs locaux mais doit prendre appui, en les intégrant, sur les données en psychologie du jeune enfant et sa famille.

C'est dans cet esprit que nous avons d'abord posé *les fondamentaux* : que sait-on aujourd'hui à propos du grandir du tout petit enfant, quels sont les besoins qui doivent être impérativement satisfaits pour qu'il franchisse suffisamment harmonieusement les différentes étapes de sa construction psychique ?

Le métier d'accueillante requiert des *compétences générales* qui comportent une double dimension de réflexivité et d'affectivité : la prise de recul sur le travail au quotidien (observations, analyses et élaborations des pratiques), la prise de recul sur soi (prise de conscience et gestion des représentations et des émotions suscitées par le travail), la capacité à s'investir dans la relation avec sensibilité et intérêt profond pour l'enfant.

Se limiter à définir de telles compétences générales peut présenter le risque d'en rester à des formulations psychologisantes, vagues, qui donnent lieu à une trop grande diversité d'interprétations (« établir une bonne relation », « capacité à rencontrer l'autre »).

C'est pourquoi il nous est apparu nécessaire d'aller plus avant et de poser *la nécessité d'un cadre de référence* pour les pratiques d'accueil.

Nous avons débattu de cette notion et opté pour une conception relativement ouverte du cadre de référence. Un tel cadre oriente les pratiques en appui sur les connaissances actuelles mais sans donner un contour précis et exhaustif aux pratiques attendues. Il laisse ainsi place à une élaboration par les accueillantes sur le terrain. Cette élaboration est fondée sur des observations et leur analyse rigoureuses ; elle peut aussi intégrer les valeurs éducatives particulières aux acteurs sociaux que sont les parents, les équipes, les organisateurs du milieu d'accueil.

Ceci nous a conduites à préciser ce que devraient être les *orientations prioritaires* d'un cadre de référence commun à tous, outil destiné aux professionnelles pour leur réflexion et leur action quotidienne d'accueil du jeune enfant.



Les orientations proposées s'organisent autour de deux grands thèmes : la recherche de la continuité des liens dans un contexte de séparation et l'individualisation de l'accueil des enfants. Ils renvoient l'un et l'autre à tous les « détails » de la pratique quotidienne de l'accueillante, elle qui prépare avec les parents la venue du petit, qui les accueille ensuite jour après jour, qui prend soin de chaque enfant – des soins corporels au soutien de son activité ou de ses échanges avec ses pairs, tous ces « détails » sont effectivement, malgré leur apparente banalité, d'une grande importance pour l'enfant.

### **Une capacité fondamentale d'être en relation avec le jeune enfant : l'accompagnement psychique (chapitre 5)**

Ce que nous nommons l'accompagnement psychique du jeune enfant réside chez l'accueillante dans une capacité d'attention, un savoir être et agir avec lui, en étroite adéquation avec ce qu'il vit. Il fonde de manière répétée la sécurité interne et le sentiment de compétence chez le petit enfant, facteurs essentiels de son développement dans un lien suffisamment intime, sûr, stable, avec des adultes connus. Mais un tel accompagnement ne s'improvise pas.

### **La place des pouvoirs publics dans la qualité de l'accueil ? (chapitre 6)**

La recherche de qualité de l'accueil s'inscrit dans des contextes d'organisation sociale qui n'y sont pas étrangers. Les pouvoirs publics, en particulier, en sont aussi des acteurs : quels sont, en France et en Communauté française de Belgique, les dispositifs mis en place ayant un impact sur la qualité et les contours des pratiques de l'accueil de la petite enfance ?

C'est la question que nous nous sommes posée en brossant le *contexte des dispositifs officiels* respectifs actuels de nos deux pays.

## **TROISIÈME PARTIE : LA PROFESSIONNALISATION**

La nécessaire différenciation entre le rôle parental et le rôle d'éducation non parentale ainsi que la complexité de ce dernier requièrent une *professionnalisation* de l'accueil du jeune enfant.

Reconnaissance formelle de la profession, accès régulé garantissant la compétence professionnelle (diplômes, critères de sélection), références, corpus de savoir-faire et déontologie commune..., autant de dispositifs sociaux qui concourent à la professionnalisation.

Nous privilégierons le point de vue dynamique en nous centrant ici sur les deux processus de « professionnalisation permanente » que sont la formation et la dynamique de projet éducatif.

### **Processus et méthodes pour une formation professionnalisante (chapitre 7)**

L'enjeu essentiel de la formation pour le public des accueillantes réside dans son caractère professionnalisant. En effet, la formation, en particulier continue, est probablement un des espaces privilégiés du développement de compétences complexes, ainsi que de la différenciation entre fonction parentale et accueil professionnel. Il s'agit de proposer un cadre et un type de travail construits à partir du questionnement de la pratique de chacune (expérience professionnelle ou stage de formation), qui permettent aux personnes engagées dans un travail éducatif d'accueil des jeunes enfants, d'acquiescer et/ou de renforcer un point de vue et un mode de relations professionnels avec les enfants, les parents et les différents partenaires. Autrement dit, cette formation doit permettre de passer d'une pratique parfois spontanée ou automatique à une pratique consciente, élaborée, réajustée en permanence pour répondre de façon adaptée aux besoins des jeunes enfants dans la situation d'accueil.

Nous développerons particulièrement les *méthodes et les processus* par lesquels passe tout travail de formation des individus et des groupes si on le veut approprié aux finalités visées. En effet, les stagiaires doivent pouvoir réellement élaborer une position professionnelle, en intégrant de façon non rigide les connaissances nécessaires. S'il nous semble fondamental de développer ces exigences méthodologiques pour une formation professionnalisante, c'est parce que les logiques économiques actuelles les menacent.

Nous avons eu une attention particulière pour les formations en interne, leurs écueils et leurs intérêts.

### **Le projet éducatif : une dynamique permanente (chapitre 8)**

L'élaboration de *projet éducatif*, et la dynamique qui lui est associée, peuvent constituer, à certaines conditions, un vecteur de professionnalisation.

Questionnement partagé, explicitation et réaménagement des pratiques éducatives à partir des observations et des interrogations quotidiennes, le projet éducatif apparaît comme l'un des outils permettant de soutenir les relations éducatives et d'améliorer la qualité de l'accueil. Il aide en outre à dépasser cette fréquente tentation qui consiste à laisser à

Les orientations proposées s'organisent autour de deux grands thèmes : la recherche de la continuité des liens dans un contexte de séparation et l'individualisation de l'accueil des enfants. Ils renvoient l'un et l'autre à tous les « détails » de la pratique quotidienne de l'accueillante, elle qui prépare avec les parents la venue du petit, qui les accueille ensuite jour après jour, qui prend soin de chaque enfant – des soins corporels au soutien de son activité ou de ses échanges avec ses pairs, tous ces « détails » sont effectivement, malgré leur apparente banalité, d'une grande importance pour l'enfant.

### **Une capacité fondamentale d'être en relation avec le jeune enfant : l'accompagnement psychique (chapitre 5)**

Ce que nous nommons l'accompagnement psychique du jeune enfant réside chez l'accueillante dans une capacité d'attention, un savoir être et agir avec lui, en étroite adéquation avec ce qu'il vit. Il fonde de manière répétée la sécurité interne et le sentiment de compétence chez le petit enfant, facteurs essentiels de son développement dans un lien suffisamment intime, sûr, stable, avec des adultes connus. Mais un tel accompagnement ne s'improvise pas.

### **La place des pouvoirs publics dans la qualité de l'accueil ? (chapitre 6)**

La recherche de qualité de l'accueil s'inscrit dans des contextes d'organisation sociale qui n'y sont pas étrangers. Les pouvoirs publics, en particulier, en sont aussi des acteurs : quels sont, en France et en Communauté française de Belgique, les dispositifs mis en place ayant un impact sur la qualité et les contours des pratiques de l'accueil de la petite enfance ?

C'est la question que nous nous sommes posée en brossant le *contexte des dispositifs officiels* respectifs actuels de nos deux pays.

## **TROISIÈME PARTIE : LA PROFESSIONNALISATION**

La nécessaire différenciation entre le rôle parental et le rôle d'éducation non parentale ainsi que la complexité de ce dernier requièrent une *professionnalisation* de l'accueil du jeune enfant.

Reconnaissance formelle de la profession, accès régulé garantissant la compétence professionnelle (diplômes, critères de sélection), références, corpus de savoir-faire et déontologie commune..., autant de dispositifs sociaux qui concourent à la professionnalisation.

Nous privilégierons le point de vue dynamique en nous centrant ici sur les deux processus de « professionnalisation permanente » que sont la formation et la dynamique de projet éducatif.

### **Processus et méthodes pour une formation professionnalisante (chapitre 7)**

L'enjeu essentiel de la formation pour le public des accueillantes réside dans son caractère professionnalisant. En effet, la formation, en particulier continue, est probablement un des espaces privilégiés du développement de compétences complexes, ainsi que de la différenciation entre fonction parentale et accueil professionnel. Il s'agit de proposer un cadre et un type de travail construits à partir du questionnement de la pratique de chacune (expérience professionnelle ou stage de formation), qui permettent aux personnes engagées dans un travail éducatif d'accueil des jeunes enfants, d'acquiescer et/ou de renforcer un point de vue et un mode de relations professionnels avec les enfants, les parents et les différents partenaires. Autrement dit, cette formation doit permettre de passer d'une pratique parfois spontanée ou automatique à une pratique consciente, élaborée, réajustée en permanence pour répondre de façon adaptée aux besoins des jeunes enfants dans la situation d'accueil.

Nous développerons particulièrement les *méthodes et les processus* par lesquels passe tout travail de formation des individus et des groupes si on le veut approprié aux finalités visées. En effet, les stagiaires doivent pouvoir réellement élaborer une position professionnelle, en intégrant de façon non rigide les connaissances nécessaires. S'il nous semble fondamental de développer ces exigences méthodologiques pour une formation professionnalisante, c'est parce que les logiques économiques actuelles les menacent.

Nous avons eu une attention particulière pour les formations en interne, leurs écueils et leurs intérêts.

### **Le projet éducatif : une dynamique permanente (chapitre 8)**

L'élaboration de *projet éducatif*, et la dynamique qui lui est associée, peuvent constituer, à certaines conditions, un vecteur de professionnalisation.

Questionnement partagé, explicitation et réaménagement des pratiques éducatives à partir des observations et des interrogations quotidiennes, le projet éducatif apparaît comme l'un des outils permettant de soutenir les relations éducatives et d'améliorer la qualité de l'accueil. Il aide en outre à dépasser cette fréquente tentation qui consiste à laisser à

Les orientations proposées s'organisent autour de deux grands thèmes : la recherche de la continuité des liens dans un contexte de séparation et l'individualisation de l'accueil des enfants. Ils renvoient l'un et l'autre à tous les « détails » de la pratique quotidienne de l'accueillante, elle qui prépare avec les parents la venue du petit, qui les accueille ensuite jour après jour, qui prend soin de chaque enfant – des soins corporels au soutien de son activité ou de ses échanges avec ses pairs, tous ces « détails » sont effectivement, malgré leur apparente banalité, d'une grande importance pour l'enfant.

### **Une capacité fondamentale d'être en relation avec le jeune enfant : l'accompagnement psychique (chapitre 5)**

Ce que nous nommons l'accompagnement psychique du jeune enfant réside chez l'accueillante dans une capacité d'attention, un savoir être et agir avec lui, en étroite adéquation avec ce qu'il vit. Il fonde de manière répétée la sécurité interne et le sentiment de compétence chez le petit enfant, facteurs essentiels de son développement dans un lien suffisamment intime, sûr, stable, avec des adultes connus. Mais un tel accompagnement ne s'improvise pas.

### **La place des pouvoirs publics dans la qualité de l'accueil ? (chapitre 6)**

La recherche de qualité de l'accueil s'inscrit dans des contextes d'organisation sociale qui n'y sont pas étrangers. Les pouvoirs publics, en particulier, en sont aussi des acteurs : quels sont, en France et en Communauté française de Belgique, les dispositifs mis en place ayant un impact sur la qualité et les contours des pratiques de l'accueil de la petite enfance ?

C'est la question que nous nous sommes posée en brossant le *contexte des dispositifs officiels* respectifs actuels de nos deux pays.

## **TROISIÈME PARTIE : LA PROFESSIONNALISATION**

La nécessaire différenciation entre le rôle parental et le rôle d'éducation non parentale ainsi que la complexité de ce dernier requièrent une *professionnalisation* de l'accueil du jeune enfant.

Reconnaissance formelle de la profession, accès régulé garantissant la compétence professionnelle (diplômes, critères de sélection), références, corpus de savoir-faire et déontologie commune..., autant de dispositifs sociaux qui concourent à la professionnalisation.

Nous privilégierons le point de vue dynamique en nous centrant ici sur les deux processus de « professionnalisation permanente » que sont la formation et la dynamique de projet éducatif.

### **Processus et méthodes pour une formation professionnalisante (chapitre 7)**

L'enjeu essentiel de la formation pour le public des accueillantes réside dans son caractère professionnalisant. En effet, la formation, en particulier continue, est probablement un des espaces privilégiés du développement de compétences complexes, ainsi que de la différenciation entre fonction parentale et accueil professionnel. Il s'agit de proposer un cadre et un type de travail construits à partir du questionnement de la pratique de chacune (expérience professionnelle ou stage de formation), qui permettent aux personnes engagées dans un travail éducatif d'accueil des jeunes enfants, d'acquiescer et/ou de renforcer un point de vue et un mode de relations professionnels avec les enfants, les parents et les différents partenaires. Autrement dit, cette formation doit permettre de passer d'une pratique parfois spontanée ou automatique à une pratique consciente, élaborée, réajustée en permanence pour répondre de façon adaptée aux besoins des jeunes enfants dans la situation d'accueil.

Nous développerons particulièrement les *méthodes et les processus* par lesquels passe tout travail de formation des individus et des groupes si on le veut approprié aux finalités visées. En effet, les stagiaires doivent pouvoir réellement élaborer une position professionnelle, en intégrant de façon non rigide les connaissances nécessaires. S'il nous semble fondamental de développer ces exigences méthodologiques pour une formation professionnalisante, c'est parce que les logiques économiques actuelles les menacent.

Nous avons eu une attention particulière pour les formations en interne, leurs écueils et leurs intérêts.

### **Le projet éducatif : une dynamique permanente (chapitre 8)**

L'élaboration de *projet éducatif*, et la dynamique qui lui est associée, peuvent constituer, à certaines conditions, un vecteur de professionnalisation.

Questionnement partagé, explicitation et réaménagement des pratiques éducatives à partir des observations et des interrogations quotidiennes, le projet éducatif apparaît comme l'un des outils permettant de soutenir les relations éducatives et d'améliorer la qualité de l'accueil. Il aide en outre à dépasser cette fréquente tentation qui consiste à laisser à

chacune le soin de déterminer les contours de la relation individuelle avec l'enfant la mieux adaptée.

En réalité, le projet éducatif est une démarche progressive qui se réalise dans la durée par des « mises en projet » successives, sur des questions particulières voire ponctuelles, survenues dans la vie quotidienne, autant d'occasions saisies par le milieu d'accueil pour interroger, approfondir et formaliser les pratiques. Si cette dynamique s'accompagne nécessairement de traces écrites, conçues pour être le support de la réflexion permanente des accueillantes, le « projet éducatif » ne peut se réduire au seul texte produit.

### À PROPOS DE LA DÉMARCHE ADOPTÉE ET DE SA VALIDITÉ

La spécificité du groupe constitué par les auteures est de s'être organisé en groupe de réflexion à partir d'un questionnaire sur des hypothèses convergentes issues d'un matériel diversifié dans le champ de l'accueil de la petite enfance.

Professionnelles et spécialistes de la petite enfance, elles disposaient de nombreuses années d'expérience en tant que psychologues, formatrices, conseillère pédagogique et/ou chercheuses dans des contextes géographiques différents (Belgique, France : régions lyonnaise et parisienne) et des institutions variées.

L'organisation en groupe de réflexion s'est faite à partir des questions que chacune formulait et à propos des matériaux recueillis, au fil d'une pratique « clinique » d'intervention sur le terrain et de formation, ou à l'occasion de travaux de recherches, ou encore d'expérimentation de dispositifs innovants<sup>3</sup>. L'intention était de conduire, de façon approfondie, une démarche d'analyse et de réflexion aussi rigoureuse que possible.

La méthode devait être adaptée à de tels matériaux caractérisés par leur variété, mais aussi à l'objectif du travail : *élaborer un outil de guidance*

3. S. Bosse-Platière, *Les maternités professionnelles*, Toulouse, érès, 1989 ; S. Bosse-Platière et N. Loutre-Du Pasquier, *Accueillir les parents des jeunes enfants*, Toulouse, érès, 2004 et *Les relais assistantes maternelles : améliorer l'accueil individuel des jeunes enfants*, Toulouse, érès, 2008 ; S. Bosse-Platière (sous la direction de), *op. cit.* Cf. également A. Dethier et coll., *Accueillir chez soi les enfants des autres. Petite enfance en milieu d'accueil et formation du personnel*, Liège, université de Liège, 1985 ; *Les premiers pas, mise en œuvre d'un système de formation continuée*, Liège, université de Liège et de Louvain, 1987 ; du même auteur, G. Manni (sous la direction de), *Accueillir les tout-petits, oser la qualité*, Bruxelles, ONE, Fonds Houtman, 2002 ; A. Dethier et coll., *Repères pour des pratiques d'accueil de qualité (0-3 ans)*, Bruxelles, ONE, 2004. Cf. également C. Fleury, « Le respect dans les lieux d'accueil de la petite enfance », *Le journal des professionnels de l'enfance*, mars-avril 2007 ; « Accueillir l'enfant et ses parents à la crèche », dans V. Lumbroso et E. Contini (sous la direction de), *Premières années, premiers liens*, Bruxelles, De Boeck, 2010. Cf. N. Loutre-Du Pasquier, *Le devenir d'enfants abandonnés. Le tissage et le lien*, Paris, PUF, 1981.

*pour les professionnels du terrain et d'aide à la décision pour les responsables politiques et administratifs.*

De façon plus descriptive, la démarche de travail a consisté ici à associer, dans un mouvement d'aller et retour permanent :

- un questionnement premier issu des pratiques sur le terrain, questions s'imposant presque d'elles-mêmes, par leur émergence répétitive (dans les sessions de formation par exemple) ;
- l'analyse spécifique d'interventions auprès des personnels accueillant de jeunes enfants ;
- la confrontation de ces analyses resituées par rapport à l'ensemble des données.

Nous pourrions rapprocher cette démarche de la démarche de diagnostic progressif, décrite en psychologie clinique<sup>4</sup>, mais aussi de l'étude de cas ou de l'étude monographique utilisée dans le champ des sciences sociales et sciences humaines<sup>5</sup>. Une démarche expérimentale classique n'est pas adaptée à notre contexte ; en sciences humaines elle a d'ailleurs souvent des limites et ne permet pas toujours l'étude d'un objet complexe.

Le caractère contradictoire des débats a été considéré comme un élément de validité du travail. Le groupe a en effet veillé à adopter une démarche aussi systématique et complète que possible de confrontation critique qui nécessitait d'organiser les données, de les regrouper, de les mettre en relation, de multiplier les recoupements, pointer les concordances, sources d'analyses communes, mais aussi les discordances, les décalages ; tout décalage, en effet, oblige à un approfondissement, à la recherche d'une formulation ou d'un point de vue nouveaux.

La progression du groupe s'est bien évidemment alimentée de travaux écrits en ce domaine, mais aussi de confrontations enrichissantes avec des « personnes ressources<sup>6</sup> ».

4. R. Zazzo : « Investigation méthodique en formulant et en vérifiant toutes les hypothèses utiles que (le) savoir, (l')expérience, (l')intuition peuvent suggérer. » On part ainsi de constats, issus directement de la pratique : il s'agit de les analyser, de les interpréter, « cheminement par déroulement systématique d'hypothèses et de déductions » (« Préface », dans A. Inizan, *Le temps d'apprendre à lire*, Paris, Armand Colin, 1963).

5. Ces études consistent en l'investigation approfondie d'une entité (individu, famille, groupe, société ou thème) dont on va tenter de saisir avec finesse la configuration originale, en s'appuyant sur la prise en compte d'un maximum de données se rapportant à cette entité. Le matériel est riche mais hétérogène, et c'est la diversité et la complémentarité des techniques associées (observations, entretiens, questionnaires, etc.) qui contribuent, dans une démarche interprétative rigoureuse, à la validité de la méthode. Nathalie Loutre-Du Pasquier s'est interrogée sur l'intérêt de cette méthode dans un travail sur le devenir d'enfants confiés à des familles d'accueil (*op. cit.*).

6. Des échanges très stimulants ont eu lieu en particulier avec M<sup>mes</sup> Luce Dupraz et Catherine Delpy, coordinatrices Petite enfance au Fonds d'action social pour les travailleurs immigrés et leur famille, et avec M. Pierre Benezech, coordonnateur pédagogique à la direction de la formation

chacune le soin de déterminer les contours de la relation individuelle avec l'enfant la mieux adaptée.

En réalité, le projet éducatif est une démarche progressive qui se réalise dans la durée par des « mises en projet » successives, sur des questions particulières voire ponctuelles, survenues dans la vie quotidienne, autant d'occasions saisies par le milieu d'accueil pour interroger, approfondir et formaliser les pratiques. Si cette dynamique s'accompagne nécessairement de traces écrites, conçues pour être le support de la réflexion permanente des accueillantes, le « projet éducatif » ne peut se réduire au seul texte produit.

### À PROPOS DE LA DÉMARCHE ADOPTÉE ET DE SA VALIDITÉ

La spécificité du groupe constitué par les auteures est de s'être organisé en groupe de réflexion à partir d'un questionnaire sur des hypothèses convergentes issues d'un matériel diversifié dans le champ de l'accueil de la petite enfance.

Professionnelles et spécialistes de la petite enfance, elles disposaient de nombreuses années d'expérience en tant que psychologues, formatrices, conseillère pédagogique et/ou chercheuses dans des contextes géographiques différents (Belgique, France : régions lyonnaise et parisienne) et des institutions variées.

L'organisation en groupe de réflexion s'est faite à partir des questions que chacune formulait et à propos des matériaux recueillis, au fil d'une pratique « clinique » d'intervention sur le terrain et de formation, ou à l'occasion de travaux de recherches, ou encore d'expérimentation de dispositifs innovants<sup>3</sup>. L'intention était de conduire, de façon approfondie, une démarche d'analyse et de réflexion aussi rigoureuse que possible.

La méthode devait être adaptée à de tels matériaux caractérisés par leur variété, mais aussi à l'objectif du travail : *élaborer un outil de guidance*

3. S. Bosse-Platière, *Les maternités professionnelles*, Toulouse, érès, 1989 ; S. Bosse-Platière et N. Loutre-Du Pasquier, *Accueillir les parents des jeunes enfants*, Toulouse, érès, 2004 et *Les relais assistantes maternelles : améliorer l'accueil individuel des jeunes enfants*, Toulouse, érès, 2008 ; S. Bosse-Platière (sous la direction de), *op. cit.* Cf. également A. Dethier et coll., *Accueillir chez soi les enfants des autres. Petite enfance en milieu d'accueil et formation du personnel*, Liège, université de Liège, 1985 ; *Les premiers pas, mise en œuvre d'un système de formation continuée*, Liège, université de Liège et de Louvain, 1987 ; du même auteur, G. Manni (sous la direction de), *Accueillir les tout-petits, oser la qualité*, Bruxelles, ONE, Fonds Houtman, 2002 ; A. Dethier et coll., *Repères pour des pratiques d'accueil de qualité (0-3 ans)*, Bruxelles, ONE, 2004. Cf. également C. Fleury, « Le respect dans les lieux d'accueil de la petite enfance », *Le journal des professionnels de l'enfance*, mars-avril 2007 ; « Accueillir l'enfant et ses parents à la crèche », dans V. Lumbroso et E. Contini (sous la direction de), *Premières années, premiers liens*, Bruxelles, De Boeck, 2010. Cf. N. Loutre-Du Pasquier, *Le devenir d'enfants abandonnés. Le tissage et le lien*, Paris, PUF, 1981.

*pour les professionnels du terrain et d'aide à la décision pour les responsables politiques et administratifs.*

De façon plus descriptive, la démarche de travail a consisté ici à associer, dans un mouvement d'aller et retour permanent :

- un questionnement premier issu des pratiques sur le terrain, questions s'imposant presque d'elles-mêmes, par leur émergence répétitive (dans les sessions de formation par exemple) ;
- l'analyse spécifique d'interventions auprès des personnels accueillant de jeunes enfants ;
- la confrontation de ces analyses resituées par rapport à l'ensemble des données.

Nous pourrions rapprocher cette démarche de la démarche de diagnostic progressif, décrite en psychologie clinique<sup>4</sup>, mais aussi de l'étude de cas ou de l'étude monographique utilisée dans le champ des sciences sociales et sciences humaines<sup>5</sup>. Une démarche expérimentale classique n'est pas adaptée à notre contexte ; en sciences humaines elle a d'ailleurs souvent des limites et ne permet pas toujours l'étude d'un objet complexe.

Le caractère contradictoire des débats a été considéré comme un élément de validité du travail. Le groupe a en effet veillé à adopter une démarche aussi systématique et complète que possible de confrontation critique qui nécessitait d'organiser les données, de les regrouper, de les mettre en relation, de multiplier les recoupements, pointer les concordances, sources d'analyses communes, mais aussi les discordances, les décalages ; tout décalage, en effet, oblige à un approfondissement, à la recherche d'une formulation ou d'un point de vue nouveaux.

La progression du groupe s'est bien évidemment alimentée de travaux écrits en ce domaine, mais aussi de confrontations enrichissantes avec des « personnes ressources<sup>6</sup> ».

4. R. Zazzo : « Investigation méthodique en formulant et en vérifiant toutes les hypothèses utiles que (le) savoir, (l')expérience, (l')intuition peuvent suggérer. » On part ainsi de constats, issus directement de la pratique : il s'agit de les analyser, de les interpréter, « cheminement par déroulement systématique d'hypothèses et de déductions » (« Préface », dans A. Inizan, *Le temps d'apprendre à lire*, Paris, Armand Colin, 1963).

5. Ces études consistent en l'investigation approfondie d'une entité (individu, famille, groupe, société ou thème) dont on va tenter de saisir avec finesse la configuration originale, en s'appuyant sur la prise en compte d'un maximum de données se rapportant à cette entité. Le matériel est riche mais hétérogène, et c'est la diversité et la complémentarité des techniques associées (observations, entretiens, questionnaires, etc.) qui contribuent, dans une démarche interprétative rigoureuse, à la validité de la méthode. Nathalie Loutre-Du Pasquier s'est interrogée sur l'intérêt de cette méthode dans un travail sur le devenir d'enfants confiés à des familles d'accueil (*op. cit.*).

6. Des échanges très stimulants ont eu lieu en particulier avec M<sup>mes</sup> Luce Dupraz et Catherine Delpy, coordinatrices Petite enfance au Fonds d'action social pour les travailleurs immigrés et leur famille, et avec M. Pierre Benezech, coordonnateur pédagogique à la direction de la formation

chacune le soin de déterminer les contours de la relation individuelle avec l'enfant la mieux adaptée.

En réalité, le projet éducatif est une démarche progressive qui se réalise dans la durée par des « mises en projet » successives, sur des questions particulières voire ponctuelles, survenues dans la vie quotidienne, autant d'occasions saisies par le milieu d'accueil pour interroger, approfondir et formaliser les pratiques. Si cette dynamique s'accompagne nécessairement de traces écrites, conçues pour être le support de la réflexion permanente des accueillantes, le « projet éducatif » ne peut se réduire au seul texte produit.

### À PROPOS DE LA DÉMARCHE ADOPTÉE ET DE SA VALIDITÉ

La spécificité du groupe constitué par les auteures est de s'être organisé en groupe de réflexion à partir d'un questionnaire sur des hypothèses convergentes issues d'un matériel diversifié dans le champ de l'accueil de la petite enfance.

Professionnelles et spécialistes de la petite enfance, elles disposaient de nombreuses années d'expérience en tant que psychologues, formatrices, conseillère pédagogique et/ou chercheuses dans des contextes géographiques différents (Belgique, France : régions lyonnaise et parisienne) et des institutions variées.

L'organisation en groupe de réflexion s'est faite à partir des questions que chacune formulait et à propos des matériaux recueillis, au fil d'une pratique « clinique » d'intervention sur le terrain et de formation, ou à l'occasion de travaux de recherches, ou encore d'expérimentation de dispositifs innovants<sup>3</sup>. L'intention était de conduire, de façon approfondie, une démarche d'analyse et de réflexion aussi rigoureuse que possible.

La méthode devait être adaptée à de tels matériaux caractérisés par leur variété, mais aussi à l'objectif du travail : *élaborer un outil de guidance*

3. S. Bosse-Platière, *Les maternités professionnelles*, Toulouse, érès, 1989 ; S. Bosse-Platière et N. Loutre-Du Pasquier, *Accueillir les parents des jeunes enfants*, Toulouse, érès, 2004 et *Les relais assistantes maternelles : améliorer l'accueil individuel des jeunes enfants*, Toulouse, érès, 2008 ; S. Bosse-Platière (sous la direction de), *op. cit.* Cf. également A. Dethier et coll., *Accueillir chez soi les enfants des autres. Petite enfance en milieu d'accueil et formation du personnel*, Liège, université de Liège, 1985 ; *Les premiers pas, mise en œuvre d'un système de formation continuée*, Liège, université de Liège et de Louvain, 1987 ; du même auteur, G. Manni (sous la direction de), *Accueillir les tout-petits, oser la qualité*, Bruxelles, ONE, Fonds Houtman, 2002 ; A. Dethier et coll., *Repères pour des pratiques d'accueil de qualité (0-3 ans)*, Bruxelles, ONE, 2004. Cf. également C. Fleury, « Le respect dans les lieux d'accueil de la petite enfance », *Le journal des professionnels de l'enfance*, mars-avril 2007 ; « Accueillir l'enfant et ses parents à la crèche », dans V. Lumbroso et E. Contini (sous la direction de), *Premières années, premiers liens*, Bruxelles, De Boeck, 2010. Cf. N. Loutre-Du Pasquier, *Le devenir d'enfants abandonnés. Le tissage et le lien*, Paris, PUF, 1981.

*pour les professionnels du terrain et d'aide à la décision pour les responsables politiques et administratifs.*

De façon plus descriptive, la démarche de travail a consisté ici à associer, dans un mouvement d'aller et retour permanent :

- un questionnement premier issu des pratiques sur le terrain, questions s'imposant presque d'elles-mêmes, par leur émergence répétitive (dans les sessions de formation par exemple) ;
- l'analyse spécifique d'interventions auprès des personnels accueillant de jeunes enfants ;
- la confrontation de ces analyses resituées par rapport à l'ensemble des données.

Nous pourrions rapprocher cette démarche de la démarche de diagnostic progressif, décrite en psychologie clinique<sup>4</sup>, mais aussi de l'étude de cas ou de l'étude monographique utilisée dans le champ des sciences sociales et sciences humaines<sup>5</sup>. Une démarche expérimentale classique n'est pas adaptée à notre contexte ; en sciences humaines elle a d'ailleurs souvent des limites et ne permet pas toujours l'étude d'un objet complexe.

Le caractère contradictoire des débats a été considéré comme un élément de validité du travail. Le groupe a en effet veillé à adopter une démarche aussi systématique et complète que possible de confrontation critique qui nécessitait d'organiser les données, de les regrouper, de les mettre en relation, de multiplier les recoupements, pointer les concordances, sources d'analyses communes, mais aussi les discordances, les décalages ; tout décalage, en effet, oblige à un approfondissement, à la recherche d'une formulation ou d'un point de vue nouveaux.

La progression du groupe s'est bien évidemment alimentée de travaux écrits en ce domaine, mais aussi de confrontations enrichissantes avec des « personnes ressources<sup>6</sup> ».

4. R. Zazzo : « Investigation méthodique en formulant et en vérifiant toutes les hypothèses utiles que (le) savoir, (l')expérience, (l')intuition peuvent suggérer. » On part ainsi de constats, issus directement de la pratique : il s'agit de les analyser, de les interpréter, « cheminement par déroulement systématique d'hypothèses et de déductions » (« Préface », dans A. Inizan, *Le temps d'apprendre à lire*, Paris, Armand Colin, 1963).

5. Ces études consistent en l'investigation approfondie d'une entité (individu, famille, groupe, société ou thème) dont on va tenter de saisir avec finesse la configuration originale, en s'appuyant sur la prise en compte d'un maximum de données se rapportant à cette entité. Le matériel est riche mais hétérogène, et c'est la diversité et la complémentarité des techniques associées (observations, entretiens, questionnaires, etc.) qui contribuent, dans une démarche interprétative rigoureuse, à la validité de la méthode. Nathalie Loutre-Du Pasquier s'est interrogée sur l'intérêt de cette méthode dans un travail sur le devenir d'enfants confiés à des familles d'accueil (*op. cit.*).

6. Des échanges très stimulants ont eu lieu en particulier avec M<sup>mes</sup> Luce Dupraz et Catherine Delpy, coordinatrices Petite enfance au Fonds d'action social pour les travailleurs immigrés et leur famille, et avec M. Pierre Benezech, coordonnateur pédagogique à la direction de la formation

Il faut aussi relever la difficulté d'une telle approche, lorsqu'il y a élaboration collective et non juxtaposition de textes séparés. Bon nombre d'ouvrages, imaginés collectivement par de futurs auteurs, n'ont pas vu le jour... Même en petit groupe, l'élaboration collective est délicate, obligeant à confronter des expériences et orientations différentes.

Dans cet ouvrage, la réflexion a été partagée par le groupe entier, la plupart des chapitres ont été l'objet d'un va-et-vient répété entre la réflexion commune et l'approfondissement par l'une du groupe. C'est donc bien d'une élaboration collective qu'il s'agit. Pourtant, la signature de ces chapitres a été plus personnalisée, façon de reconnaître et de valoriser aussi les différences, et d'en assumer la maternité en quelque sorte, même dans le « portage » par le groupe.

#### LE PUBLIC CONCERNÉ PAR CET OUVRAGE

Ce livre parle du travail des accueillantes, celles qui sont auprès des enfants quotidiennement<sup>7</sup>, mais aussi du travail de celles qui, moins présentes auprès des enfants, ont la responsabilité des équipes, et de leur soutien.

L'intention des auteures est de contribuer, plus particulièrement, aux réflexions que mènent, sur le terrain, les personnes qui accompagnent les accueillantes (assistantes sociales, infirmières puéricultrices, infirmières, psychologues, médecins, éducateurs, juristes du placement familial...) ainsi que celles qui les forment, quels que soient les modes d'accueil concernés.

Elle est aussi de fournir des éléments de réflexion aux responsables administratifs et politiques, et à leurs services, qui assument des responsabilités dans le domaine de l'accueil de la petite enfance (éducation extrafamiliale), qu'il s'agisse de la mise en place et de l'organisation des institutions d'accueil, ou de la conception et de la mise en place des formations qui leur sont destinées et des politiques de la petite enfance.

---

du Centre national de la fonction publique territoriale, M<sup>me</sup> Marie-Josée Benezech, qui a été formatrice au Centre de formation d'éducateurs de jeunes enfants L'Horizon, M<sup>me</sup> Nelly Leblanc, psychologue clinicienne, M<sup>me</sup> Pascale Camus, assistante de recherches à l'université de Liège et conseillère pédagogique à l'ONE, M<sup>me</sup> Florence Pirard, chargée de cours à l'université de Liège et conseillère pédagogique à l'ONE, et M<sup>me</sup> Myriam Sommer, ancienne directrice du service « Études et stratégies » de l'ONE.

7. En France, les auxiliaires de puériculture, les personnels de service, les éducatrices de jeunes enfants, les ATSEM, les institutrices à l'école maternelle, les assistantes maternelles... ; en Communauté française de Belgique, les puéricultrices, les accueillantes à domicile, les éducatrices... Il ne s'agit donc pas des fonctions de soins, comme puéricultrice dans un cadre hospitalier par exemple, ni d'une activité temporaire dans le cadre de loisirs ou de vacances.

Enfin, il s'adresse à toute personne concernée par l'accueil éducatif du jeune enfant.

\*  
\* \*

La rédaction des *trois parties* a été conçue de façon à ce qu'elles puissent être lues *séparément*, selon l'intérêt, la compétence ou les besoins de chacun et du moment. Cela s'est fait au prix de certaines redondances que nous avons limitées, dans la mesure du possible, en donnant à l'occasion au lecteur des indications de renvoi à un autre chapitre pour une approche plus détaillée du propos.

\*  
\* \*

Pour faciliter la lecture de cet ouvrage, nous avons choisi de féminiser les termes concernant les professions d'accueil de la petite enfance, le maintien des deux genres alourdissant trop le propos. Ce choix délibéré ne nie en rien l'importance de la place des hommes sur le terrain de l'accueil éducatif des jeunes enfants. Il se fait simplement l'écho de la réalité de ce terrain.

Il faut aussi relever la difficulté d'une telle approche, lorsqu'il y a élaboration collective et non juxtaposition de textes séparés. Bon nombre d'ouvrages, imaginés collectivement par de futurs auteurs, n'ont pas vu le jour... Même en petit groupe, l'élaboration collective est délicate, obligeant à confronter des expériences et orientations différentes.

Dans cet ouvrage, la réflexion a été partagée par le groupe entier, la plupart des chapitres ont été l'objet d'un va-et-vient répété entre la réflexion commune et l'approfondissement par l'une du groupe. C'est donc bien d'une élaboration collective qu'il s'agit. Pourtant, la signature de ces chapitres a été plus personnalisée, façon de reconnaître et de valoriser aussi les différences, et d'en assumer la maternité en quelque sorte, même dans le « portage » par le groupe.

#### LE PUBLIC CONCERNÉ PAR CET OUVRAGE

Ce livre parle du travail des accueillantes, celles qui sont auprès des enfants quotidiennement<sup>7</sup>, mais aussi du travail de celles qui, moins présentes auprès des enfants, ont la responsabilité des équipes, et de leur soutien.

L'intention des auteures est de contribuer, plus particulièrement, aux réflexions que mènent, sur le terrain, les personnes qui accompagnent les accueillantes (assistantes sociales, infirmières puéricultrices, infirmières, psychologues, médecins, éducateurs, juristes du placement familial...) ainsi que celles qui les forment, quels que soient les modes d'accueil concernés.

Elle est aussi de fournir des éléments de réflexion aux responsables administratifs et politiques, et à leurs services, qui assument des responsabilités dans le domaine de l'accueil de la petite enfance (éducation extrafamiliale), qu'il s'agisse de la mise en place et de l'organisation des institutions d'accueil, ou de la conception et de la mise en place des formations qui leur sont destinées et des politiques de la petite enfance.

---

du Centre national de la fonction publique territoriale, M<sup>me</sup> Marie-Josée Benezech, qui a été formatrice au Centre de formation d'éducateurs de jeunes enfants L'Horizon, M<sup>me</sup> Nelly Leblanc, psychologue clinicienne, M<sup>me</sup> Pascale Camus, assistante de recherches à l'université de Liège et conseillère pédagogique à l'ONE, M<sup>me</sup> Florence Pirard, chargée de cours à l'université de Liège et conseillère pédagogique à l'ONE, et M<sup>me</sup> Myriam Sommer, ancienne directrice du service « Études et stratégies » de l'ONE.

7. En France, les auxiliaires de puériculture, les personnels de service, les éducatrices de jeunes enfants, les ATSEM, les institutrices à l'école maternelle, les assistantes maternelles... ; en Communauté française de Belgique, les puéricultrices, les accueillantes à domicile, les éducatrices... Il ne s'agit donc pas des fonctions de soins, comme puéricultrice dans un cadre hospitalier par exemple, ni d'une activité temporaire dans le cadre de loisirs ou de vacances.

Enfin, il s'adresse à toute personne concernée par l'accueil éducatif du jeune enfant.

\*  
\* \*

La rédaction des *trois parties* a été conçue de façon à ce qu'elles puissent être lues *séparément*, selon l'intérêt, la compétence ou les besoins de chacun et du moment. Cela s'est fait au prix de certaines redondances que nous avons limitées, dans la mesure du possible, en donnant à l'occasion au lecteur des indications de renvoi à un autre chapitre pour une approche plus détaillée du propos.

\*  
\* \*

Pour faciliter la lecture de cet ouvrage, nous avons choisi de féminiser les termes concernant les professions d'accueil de la petite enfance, le maintien des deux genres alourdissant trop le propos. Ce choix délibéré ne nie en rien l'importance de la place des hommes sur le terrain de l'accueil éducatif des jeunes enfants. Il se fait simplement l'écho de la réalité de ce terrain.



Il faut aussi relever la difficulté d'une telle approche, lorsqu'il y a élaboration collective et non juxtaposition de textes séparés. Bon nombre d'ouvrages, imaginés collectivement par de futurs auteurs, n'ont pas vu le jour... Même en petit groupe, l'élaboration collective est délicate, obligeant à confronter des expériences et orientations différentes.

Dans cet ouvrage, la réflexion a été partagée par le groupe entier, la plupart des chapitres ont été l'objet d'un va-et-vient répété entre la réflexion commune et l'approfondissement par l'une du groupe. C'est donc bien d'une élaboration collective qu'il s'agit. Pourtant, la signature de ces chapitres a été plus personnalisée, façon de reconnaître et de valoriser aussi les différences, et d'en assumer la maternité en quelque sorte, même dans le « portage » par le groupe.

#### LE PUBLIC CONCERNÉ PAR CET OUVRAGE

Ce livre parle du travail des accueillantes, celles qui sont auprès des enfants quotidiennement<sup>7</sup>, mais aussi du travail de celles qui, moins présentes auprès des enfants, ont la responsabilité des équipes, et de leur soutien.

L'intention des auteures est de contribuer, plus particulièrement, aux réflexions que mènent, sur le terrain, les personnes qui accompagnent les accueillantes (assistantes sociales, infirmières puéricultrices, infirmières, psychologues, médecins, éducateurs, juristes du placement familial...) ainsi que celles qui les forment, quels que soient les modes d'accueil concernés.

Elle est aussi de fournir des éléments de réflexion aux responsables administratifs et politiques, et à leurs services, qui assument des responsabilités dans le domaine de l'accueil de la petite enfance (éducation extrafamiliale), qu'il s'agisse de la mise en place et de l'organisation des institutions d'accueil, ou de la conception et de la mise en place des formations qui leur sont destinées et des politiques de la petite enfance.

---

du Centre national de la fonction publique territoriale, M<sup>me</sup> Marie-Josée Benezech, qui a été formatrice au Centre de formation d'éducateurs de jeunes enfants L'Horizon, M<sup>me</sup> Nelly Leblanc, psychologue clinicienne, M<sup>me</sup> Pascale Camus, assistante de recherches à l'université de Liège et conseillère pédagogique à l'ONE, M<sup>me</sup> Florence Pirard, chargée de cours à l'université de Liège et conseillère pédagogique à l'ONE, et M<sup>me</sup> Myriam Sommer, ancienne directrice du service « Études et stratégies » de l'ONE.

7. En France, les auxiliaires de puériculture, les personnels de service, les éducatrices de jeunes enfants, les ATSEM, les institutrices à l'école maternelle, les assistantes maternelles... ; en Communauté française de Belgique, les puéricultrices, les accueillantes à domicile, les éducatrices... Il ne s'agit donc pas des fonctions de soins, comme puéricultrice dans un cadre hospitalier par exemple, ni d'une activité temporaire dans le cadre de loisirs ou de vacances.

Enfin, il s'adresse à toute personne concernée par l'accueil éducatif du jeune enfant.

\*  
\* \*

La rédaction des *trois parties* a été conçue de façon à ce qu'elles puissent être lues *séparément*, selon l'intérêt, la compétence ou les besoins de chacun et du moment. Cela s'est fait au prix de certaines redondances que nous avons limitées, dans la mesure du possible, en donnant à l'occasion au lecteur des indications de renvoi à un autre chapitre pour une approche plus détaillée du propos.

\*  
\* \*

Pour faciliter la lecture de cet ouvrage, nous avons choisi de féminiser les termes concernant les professions d'accueil de la petite enfance, le maintien des deux genres alourdissant trop le propos. Ce choix délibéré ne nie en rien l'importance de la place des hommes sur le terrain de l'accueil éducatif des jeunes enfants. Il se fait simplement l'écho de la réalité de ce terrain.

**PARTIE I**

**POSITION PARENTALE**  
**POSITION PROFESSIONNELLE**

**PARTIE I**

**POSITION PARENTALE**  
**POSITION PROFESSIONNELLE**

**PARTIE I**

**POSITION PARENTALE**  
**POSITION PROFESSIONNELLE**

## FONCTION PARENTALE ET FONCTION D'ACCUEIL

Si du côté des bébés on évoque beaucoup la compétence précoce, le besoin d'autrui, la création d'un lien d'attachement, cet autrui, qui est-ce ? Quels sont, dans cet échange, les partenaires du tout jeune enfant, quelles sont leurs fonctions et en quelque sorte leurs compétences ? Il y a sa mère, qui l'a porté dans son corps, son père, et la personne à qui il est confié, assistante maternelle, auxiliaire de puériculture, elles-mêmes souvent jeunes et assez souvent mères.

Mais cette mère, qui souvent n'a plus uniquement la « profession » de mère, quelle est sa fonction par rapport à celle du père, à l'autre parent ? Et *d'abord, qu'est-ce que la relation parentale ?*

Et cette assistante maternelle, parce que femme et mère elle-même, n'est-elle pas toute prête à prendre soin d'un tout-petit ? *Fonction parentale, fonction d'accueil*, fonctions qu'on a longtemps confondues, et qu'on a encore tendance à confondre ; relation maternelle, relation paternelle qu'on a longtemps opposées. Qu'en penser ?

L'abord du thème est difficile tant il ravive des positions passionnelles, des argumentations d'ordre idéologique dans le débat acquis-inné, culture-nature. Il y a pourtant *urgence à s'interroger si l'on veut définir une position professionnelle dans l'accueil éducatif du tout-petit.*

L'accent dans ce chapitre portera d'abord sur la fonction parentale, ses processus, ses déterminants, certaines des questions qui restent posées quant à sa définition même et, en particulier aujourd'hui, quant à celle de la fonction paternelle. Cela permettra dans un second temps de situer la fonction d'accueil par rapport à la fonction parentale ; elle sera développée dans les chapitres suivants<sup>1</sup>.

---

*Chapitre rédigé par Nathalie Loutre-Du Pasquier.*

1. Voir les chapitres 2 et 3.

## FONCTION PARENTALE ET FONCTION D'ACCUEIL

Si du côté des bébés on évoque beaucoup la compétence précoce, le besoin d'autrui, la création d'un lien d'attachement, cet autrui, qui est-ce ? Quels sont, dans cet échange, les partenaires du tout jeune enfant, quelles sont leurs fonctions et en quelque sorte leurs compétences ? Il y a sa mère, qui l'a porté dans son corps, son père, et la personne à qui il est confié, assistante maternelle, auxiliaire de puériculture, elles-mêmes souvent jeunes et assez souvent mères.

Mais cette mère, qui souvent n'a plus uniquement la « profession » de mère, quelle est sa fonction par rapport à celle du père, à l'autre parent ? Et d'abord, qu'est-ce que la relation parentale ?

Et cette assistante maternelle, parce que femme et mère elle-même, n'est-elle pas toute prête à prendre soin d'un tout-petit ? *Fonction parentale, fonction d'accueil*, fonctions qu'on a longtemps confondues, et qu'on a encore tendance à confondre ; relation maternelle, relation paternelle qu'on a longtemps opposées. Qu'en penser ?

L'abord du thème est difficile tant il ravive des positions passionnelles, des argumentations d'ordre idéologique dans le débat acquis-inné, culture-nature. Il y a pourtant *urgence à s'interroger si l'on veut définir une position professionnelle dans l'accueil éducatif du tout-petit*.

L'accent dans ce chapitre portera d'abord sur la fonction parentale, ses processus, ses déterminants, certaines des questions qui restent posées quant à sa définition même et, en particulier aujourd'hui, quant à celle de la fonction paternelle. Cela permettra dans un second temps de situer la fonction d'accueil par rapport à la fonction parentale ; elle sera développée dans les chapitres suivants<sup>1</sup>.

---

*Chapitre rédigé par Nathalie Loutre-Du Pasquier.*

1. Voir les chapitres 2 et 3.

## FONCTION PARENTALE ET FONCTION D'ACCUEIL

Si du côté des bébés on évoque beaucoup la compétence précoce, le besoin d'autrui, la création d'un lien d'attachement, cet autrui, qui est-ce ? Quels sont, dans cet échange, les partenaires du tout jeune enfant, quelles sont leurs fonctions et en quelque sorte leurs compétences ? Il y a sa mère, qui l'a porté dans son corps, son père, et la personne à qui il est confié, assistante maternelle, auxiliaire de puériculture, elles-mêmes souvent jeunes et assez souvent mères.

Mais cette mère, qui souvent n'a plus uniquement la « profession » de mère, quelle est sa fonction par rapport à celle du père, à l'autre parent ? Et *d'abord, qu'est-ce que la relation parentale ?*

Et cette assistante maternelle, parce que femme et mère elle-même, n'est-elle pas toute prête à prendre soin d'un tout-petit ? *Fonction parentale, fonction d'accueil*, fonctions qu'on a longtemps confondues, et qu'on a encore tendance à confondre ; relation maternelle, relation paternelle qu'on a longtemps opposées. Qu'en penser ?

L'abord du thème est difficile tant il ravive des positions passionnelles, des argumentations d'ordre idéologique dans le débat acquis-inné, culture-nature. Il y a pourtant *urgence à s'interroger si l'on veut définir une position professionnelle dans l'accueil éducatif du tout-petit.*

L'accent dans ce chapitre portera d'abord sur la fonction parentale, ses processus, ses déterminants, certaines des questions qui restent posées quant à sa définition même et, en particulier aujourd'hui, quant à celle de la fonction paternelle. Cela permettra dans un second temps de situer la fonction d'accueil par rapport à la fonction parentale ; elle sera développée dans les chapitres suivants<sup>1</sup>.

---

*Chapitre rédigé par Nathalie Loutre-Du Pasquier.*

1. Voir les chapitres 2 et 3.

## LA FONCTION PARENTALE

On dispose d'un ensemble important de travaux récents sur la fonction parentale (Bydlowski ; Brazelton, Cramer ; Lebovici, Stoleru) dont on peut retenir deux idées essentielles :

- la fonction parentale se construit, s'élabore au cours du temps ;
- ses déterminants sont multiples et complexes.

*L'accès à la parentalité est un processus, une élaboration progressive relevant de déterminants variés en interaction, d'ordre social, culturel, biologique, psychologique.* Nous aborderons successivement ces différents déterminants, sans oublier qu'ils interagissent.

### Approche socioculturelle de la parentalité

On sait la difficulté à définir le champ des sciences humaines et de ses différentes disciplines (anthropologie, ethnologie, sociologie, psychologie, histoire, etc.) ; les définitions sont fonction du moment mais aussi du courant d'origine, anglo-saxon, allemand, français. Ainsi J.-C. Passeron (1986) écrit : « Au terme de ce chassé-croisé intercontinental, ni la généralité du propos, ni l'objet d'étude, ni souvent la méthodologie ne permettent plus de distinguer un sociologue d'un anthropologue, voire d'un historien des mentalités, sauf à s'en remettre à l'autoappellation de chacun. »

Face à une telle difficulté, nous partirons modestement d'une définition de la *culture* comme « manières de sentir, d'agir, de penser ayant cours dans une société déterminée » et tenterons de montrer l'intérêt du point de vue culturel dans la compréhension de ce qu'est la parentalité. Celui-ci sera abordé d'abord dans sa dimension *historique*, ici dans le cadre spécifique des cultures dites « occidentales », ensuite *dans une perspective de comparaisons interculturelles contemporaines* en évoquant les cultures africaines, asiatiques, maghrébines, occidentales.

#### 1. Perspective historique dans le cadre de la culture occidentale

De très nombreux travaux ont été réalisés sur l'évolution des rôles parentaux en fonction des caractéristiques de la vie familiale, de la société (Ariès, Flandrin, Shorter, Knibielher, Perrot, etc.). On peut distinguer trois périodes, traditionnelle, moderne, postmoderne, au fil desquelles, on passe :

- d'une mère dont le rôle serait naturellement, physiologiquement de prendre soin du tout-petit et d'un père longtemps absent auprès de l'enfant mais représentant le culturel, la loi ;
- à une mère entrée dans le monde du travail, partageant les soins au bébé avec un « nouveau père » soucieux d'être reconnu précocement dans sa fonction paternelle.

Nous résumerons ici quelques caractéristiques de ces trois types de famille.

#### a) La famille traditionnelle

Elle se caractérise jusqu'à la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle par une vie familiale très ouverte sur l'extérieur avec peu de distinction vie privée-vie publique. L'enfant est encore vu précocement comme un adulte et on est peu attentif à ses besoins spécifiques. L'autorité maritale et paternelle est absolue.

#### b) La famille moderne

À la fin du XVII<sup>e</sup> siècle, le discours philosophique contribue à dégager nettement la spécificité de l'enfance en développement et à faire émerger la notion de responsabilité parentale. La famille se referme sur elle-même, c'est au XIX<sup>e</sup> siècle l'apogée de la famille nucléaire.

L'enfant est protégé physiquement (début de l'obstétrique et de la pédiatrie au XVIII<sup>e</sup> siècle), puis, bien plus tard, psychologiquement (au début du XX<sup>e</sup> siècle).

En ce qui concerne les rôles parentaux, il y a responsabilisation progressive des parents et surtout de la mère ; celle-ci, qui avait une fonction nourricière, a maintenant aussi une fonction éducative et est responsable de l'équilibre psychologique de l'enfant ; le rôle paternel est en déclin, l'État se substituant petit à petit à lui, par exemple en la personne de l'instituteur sur le plan de l'instruction, du juge pour ce qui relève de l'autorité parentale.

Le début du XX<sup>e</sup> siècle voit l'affirmation de la distinction nette des rôles fondée en particulier sur la proximité « biologique » de la mère. La mère est le personnage central avec sa tendresse, son amour « naturel ». Le père représente symboliquement la loi, il contribue à rompre la symbiose mère-enfant et à permettre à l'enfant de s'ouvrir au monde extérieur.



## LA FONCTION PARENTALE

On dispose d'un ensemble important de travaux récents sur la fonction parentale (Bydlowski ; Brazelton, Cramer ; Lebovici, Stoleru) dont on peut retenir deux idées essentielles :

- la fonction parentale se construit, s'élabore au cours du temps ;
- ses déterminants sont multiples et complexes.

*L'accès à la parentalité est un processus, une élaboration progressive relevant de déterminants variés en interaction, d'ordre social, culturel, biologique, psychologique.* Nous aborderons successivement ces différents déterminants, sans oublier qu'ils interagissent.

### Approche socioculturelle de la parentalité

On sait la difficulté à définir le champ des sciences humaines et de ses différentes disciplines (anthropologie, ethnologie, sociologie, psychologie, histoire, etc.) ; les définitions sont fonction du moment mais aussi du courant d'origine, anglo-saxon, allemand, français. Ainsi J.-C. Passeron (1986) écrit : « Au terme de ce chassé-croisé intercontinental, ni la généralité du propos, ni l'objet d'étude, ni souvent la méthodologie ne permettent plus de distinguer un sociologue d'un anthropologue, voire d'un historien des mentalités, sauf à s'en remettre à l'autoappellation de chacun. »

Face à une telle difficulté, nous partirons modestement d'une définition de la *culture* comme « manières de sentir, d'agir, de penser ayant cours dans une société déterminée » et tenterons de montrer l'intérêt du point de vue culturel dans la compréhension de ce qu'est la parentalité. Celui-ci sera abordé d'abord dans sa dimension *historique*, ici dans le cadre spécifique des cultures dites « occidentales », ensuite *dans une perspective de comparaisons interculturelles contemporaines* en évoquant les cultures africaines, asiatiques, maghrébines, occidentales.

#### 1. Perspective historique dans le cadre de la culture occidentale

De très nombreux travaux ont été réalisés sur l'évolution des rôles parentaux en fonction des caractéristiques de la vie familiale, de la société (Ariès, Flandrin, Shorter, Knibielher, Perrot, etc.). On peut distinguer trois périodes, traditionnelle, moderne, postmoderne, au fil desquelles, on passe :

- d'une mère dont le rôle serait naturellement, physiologiquement de prendre soin du tout-petit et d'un père longtemps absent auprès de l'enfant mais représentant le culturel, la loi ;
- à une mère entrée dans le monde du travail, partageant les soins au bébé avec un « nouveau père » soucieux d'être reconnu précocement dans sa fonction paternelle.

Nous résumerons ici quelques caractéristiques de ces trois types de famille.

#### a) La famille traditionnelle

Elle se caractérise jusqu'à la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle par une vie familiale très ouverte sur l'extérieur avec peu de distinction vie privée-vie publique. L'enfant est encore vu précocement comme un adulte et on est peu attentif à ses besoins spécifiques. L'autorité maritale et paternelle est absolue.

#### b) La famille moderne

À la fin du XVII<sup>e</sup> siècle, le discours philosophique contribue à dégager nettement la spécificité de l'enfance en développement et à faire émerger la notion de responsabilité parentale. La famille se referme sur elle-même, c'est au XIX<sup>e</sup> siècle l'apogée de la famille nucléaire.

L'enfant est protégé physiquement (début de l'obstétrique et de la pédiatrie au XVIII<sup>e</sup> siècle), puis, bien plus tard, psychologiquement (au début du XX<sup>e</sup> siècle).

En ce qui concerne les rôles parentaux, il y a responsabilisation progressive des parents et surtout de la mère ; celle-ci, qui avait une fonction nourricière, a maintenant aussi une fonction éducative et est responsable de l'équilibre psychologique de l'enfant ; le rôle paternel est en déclin, l'État se substituant petit à petit à lui, par exemple en la personne de l'instituteur sur le plan de l'instruction, du juge pour ce qui relève de l'autorité parentale.

Le début du XX<sup>e</sup> siècle voit l'affirmation de la distinction nette des rôles fondée en particulier sur la proximité « biologique » de la mère. La mère est le personnage central avec sa tendresse, son amour « naturel ». Le père représente symboliquement la loi, il contribue à rompre la symbiose mère-enfant et à permettre à l'enfant de s'ouvrir au monde extérieur.

## LA FONCTION PARENTALE

On dispose d'un ensemble important de travaux récents sur la fonction parentale (Bydlowski ; Brazelton, Cramer ; Lebovici, Stoleru) dont on peut retenir deux idées essentielles :

- la fonction parentale se construit, s'élabore au cours du temps ;
- ses déterminants sont multiples et complexes.

*L'accès à la parentalité est un processus, une élaboration progressive relevant de déterminants variés en interaction, d'ordre social, culturel, biologique, psychologique.* Nous aborderons successivement ces différents déterminants, sans oublier qu'ils interagissent.

### Approche socioculturelle de la parentalité

On sait la difficulté à définir le champ des sciences humaines et de ses différentes disciplines (anthropologie, ethnologie, sociologie, psychologie, histoire, etc.) ; les définitions sont fonction du moment mais aussi du courant d'origine, anglo-saxon, allemand, français. Ainsi J.-C. Passeron (1986) écrit : « Au terme de ce chassé-croisé intercontinental, ni la généralité du propos, ni l'objet d'étude, ni souvent la méthodologie ne permettent plus de distinguer un sociologue d'un anthropologue, voire d'un historien des mentalités, sauf à s'en remettre à l'autoappellation de chacun. »

Face à une telle difficulté, nous partirons modestement d'une définition de la *culture* comme « manières de sentir, d'agir, de penser ayant cours dans une société déterminée » et tenterons de montrer l'intérêt du point de vue culturel dans la compréhension de ce qu'est la parentalité. Celui-ci sera abordé d'abord dans sa dimension *historique*, ici dans le cadre spécifique des cultures dites « occidentales », ensuite *dans une perspective de comparaisons interculturelles contemporaines* en évoquant les cultures africaines, asiatiques, maghrébines, occidentales.

#### 1. Perspective historique dans le cadre de la culture occidentale

De très nombreux travaux ont été réalisés sur l'évolution des rôles parentaux en fonction des caractéristiques de la vie familiale, de la société (Ariès, Flandrin, Shorter, Knibielher, Perrot, etc.). On peut distinguer trois périodes, traditionnelle, moderne, postmoderne, au fil desquelles, on passe :

- d'une mère dont le rôle serait naturellement, physiologiquement de prendre soin du tout-petit et d'un père longtemps absent auprès de l'enfant mais représentant le culturel, la loi ;
- à une mère entrée dans le monde du travail, partageant les soins au bébé avec un « nouveau père » soucieux d'être reconnu précocement dans sa fonction paternelle.

Nous résumerons ici quelques caractéristiques de ces trois types de famille.

#### a) La famille traditionnelle

Elle se caractérise jusqu'à la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle par une vie familiale très ouverte sur l'extérieur avec peu de distinction vie privée-vie publique. L'enfant est encore vu précocement comme un adulte et on est peu attentif à ses besoins spécifiques. L'autorité maritale et paternelle est absolue.

#### b) La famille moderne

À la fin du XVII<sup>e</sup> siècle, le discours philosophique contribue à dégager nettement la spécificité de l'enfance en développement et à faire émerger la notion de responsabilité parentale. La famille se referme sur elle-même, c'est au XIX<sup>e</sup> siècle l'apogée de la famille nucléaire.

L'enfant est protégé physiquement (début de l'obstétrique et de la pédiatrie au XVIII<sup>e</sup> siècle), puis, bien plus tard, psychologiquement (au début du XX<sup>e</sup> siècle).

En ce qui concerne les rôles parentaux, il y a responsabilisation progressive des parents et surtout de la mère ; celle-ci, qui avait une fonction nourricière, a maintenant aussi une fonction éducative et est responsable de l'équilibre psychologique de l'enfant ; le rôle paternel est en déclin, l'État se substituant petit à petit à lui, par exemple en la personne de l'instituteur sur le plan de l'instruction, du juge pour ce qui relève de l'autorité parentale.

Le début du XX<sup>e</sup> siècle voit l'affirmation de la distinction nette des rôles fondée en particulier sur la proximité « biologique » de la mère. La mère est le personnage central avec sa tendresse, son amour « naturel ». Le père représente symboliquement la loi, il contribue à rompre la symbiose mère-enfant et à permettre à l'enfant de s'ouvrir au monde extérieur.

c) *La famille postmoderne ou la seconde modernité, la parentalité plurielle*<sup>2</sup>

À partir de 1960 on assiste à une grande mutation des mœurs familiales qui est à resituer dans l'évolution même de la société occidentale.

« La société occidentale est dans une inversion du lien entre l'individu et le groupe. Nous sommes passés de la solidarité économique et sociale, collective, à l'individualisme<sup>3</sup> » ; il y a une centration sur l'individu, à la recherche du bonheur et de l'épanouissement personnel.

Ceci, associé à une inscription généralisée des femmes dans le monde du travail et à leur possibilité de contrôler leur fécondité, va alors faire apparaître une organisation différente de la vie du couple. Elle débute souvent par un temps d'union informelle (concubinage), qui peut se poursuivre de différentes façons : par le mariage (l'institution mariage est en forte baisse depuis une génération), mais aussi par un autre mode d'union comme le PACS, ou se conclure par une séparation et un moment de vie en « solo ». Toutes les trajectoires existent.

On est passé très progressivement au fil du temps, toujours selon J.-C. Kaufmann, du mariage au mariage d'amour puis au couple d'amour.

Les rôles traditionnels féminins et masculins se sont profondément modifiés. La recherche d'égalité mais surtout de l'épanouissement et de la réalisation de chacun devient donc centrale dans le couple, et peut rendre le couple plus précaire, l'individu ne voulant pas rater son bonheur personnel. Pour la femme cet épanouissement passe le plus souvent par la maternité mais pas nécessairement ni uniquement. Le désir d'enfant est à concilier avec d'autres ; l'aspiration à l'égalité professionnelle est transposée à l'univers de la maison avec la quête d'un « nouvel » homme et aussi d'un « nouveau » père...

« Le simple fait d'instituer l'amour et d'en faire une rencontre entre deux personnes change la notion même du couple. Le couple n'a plus tant pour fonction de maintenir le groupe, la religion, le portefeuille parental, la situation parentale, que celle, désormais, d'établir un contrat à durée déterminée entre un homme et une femme qui se mettent en couple, pour que chacun puisse fournir des tuteurs au développement de l'autre [...]»

2. Cinq ouvrages pourront être consultés pour approfondir ce thème : F. de Singly, *Sociologie de la famille contemporaine*, Paris, Armand Colin, 2009 ; C. Castelain-Meunier, *Les métamorphoses du masculin*, Paris, PUF, 2005 ; M. Godelier, *Métamorphoses de la parenté*, Paris, Fayard, 2004 ; E. Porquènes i Gene (sous la direction de), *Défis contemporains de la parenté*, Paris, EHESS, 2009 ; G. Delaisi de Parseval, V. Depadt-Sebag, *Accès à la parenté. Assistance médicale à la procréation et adoption*, Paris, Terra Nova, 2010.

3. J.-C. Kaufmann, « Les célibataires, vivre en solo... », Dossier *Nouvel Observateur*, n° 2412, janvier 2011.

Le jour où l'un des deux entrave le développement de l'autre le contrat n'est plus respecté et le couple peut se séparer<sup>4</sup>. »

On assiste effectivement à une augmentation des divorces mais aussi à un accroissement des séparations après un temps de vie commune chez des couples éventuellement très nouvellement formés et ayant des enfants jeunes.

Ces évolutions s'accompagnent de changements importants dans l'exercice de la *parentalité* qui, se diversifiant, est aujourd'hui dite « plurielle ». Ainsi, à côté de la parentalité nucléaire apparaît une augmentation des situations de monoparentalité, des familles recomposées, avec parfois des recompositions multiples, complexes et toujours un questionnement autour de la beau-parentalité. Il faut aussi évoquer toutes les situations de procréation médicalement assistées ; la parentalité se décline aussi dans les couples homosexuels. À cela, il faut ajouter le fait que l'âge de la maternité et de la paternité est souvent plus tardif (en particulier pour les femmes poursuivant des études supérieures). C'est, en quelque sorte, l'enfant choisi au moment où on le veut mais dont on attend, de ce fait, énormément, et pour lequel on espère une éducation sans conflit.

Il importe de s'interroger sur le retentissement de ces évolutions sur la dynamique relationnelle intrafamiliale, et plus spécifiquement sur ce qui se joue à l'égard du grandir du très jeune enfant. Les études précises sont encore assez peu nombreuses et peuvent renvoyer très vite à des positions idéologiques, voire passionnelles.

Du fait de la complexité des questions soulevées, nous nous limiterons à quelques interrogations concernant les postures parentales dans ces couples en évolution<sup>5</sup>.

– Comment, par exemple, se positionne le nouveau conjoint par rapport à un enfant qui n'est pas le sien, en particulier lorsque cet enfant se comporte de telle sorte qu'il perturbe la vie du couple nouvellement formé ?

– Pour un autre, une vie de couple avec un ou une partenaire ayant des enfants ne peut-elle pas représenter l'occasion d'assouvir un désir profond de parentalité entraînant une sorte de précipitation affective vis-à-vis d'un enfant qui n'est pas le sien, risquant de le mettre en porte-à-faux par rapport à son parent biologique ?

Vis-à-vis de la définition que nous avons proposée des différentes dimensions de la parentalité, comment se situe la beau-parentalité ? La

4. B. Cyrulnik cité par Alice de Lara dans *Sociologie de la famille*, <http://www.conseilconjugal.com/>

5. Par contre il sera essentiel de poser la question de l'impact de tels changements sur la fonction d'accueil ; ceci sera abordé dans le chapitre 4, « Construire une relation de confiance avec les parents ».

c) *La famille postmoderne ou la seconde modernité, la parentalité plurielle*<sup>2</sup>

À partir de 1960 on assiste à une grande mutation des mœurs familiales qui est à resituer dans l'évolution même de la société occidentale.

« La société occidentale est dans une inversion du lien entre l'individu et le groupe. Nous sommes passés de la solidarité économique et sociale, collective, à l'individualisme<sup>3</sup> » ; il y a une centration sur l'individu, à la recherche du bonheur et de l'épanouissement personnel.

Ceci, associé à une inscription généralisée des femmes dans le monde du travail et à leur possibilité de contrôler leur fécondité, va alors faire apparaître une organisation différente de la vie du couple. Elle débute souvent par un temps d'union informelle (concubinage), qui peut se poursuivre de différentes façons : par le mariage (l'institution mariage est en forte baisse depuis une génération), mais aussi par un autre mode d'union comme le PACS, ou se conclure par une séparation et un moment de vie en « solo ». Toutes les trajectoires existent.

On est passé très progressivement au fil du temps, toujours selon J.-C. Kaufmann, du mariage au mariage d'amour puis au couple d'amour.

Les rôles traditionnels féminins et masculins se sont profondément modifiés. La recherche d'égalité mais surtout de l'épanouissement et de la réalisation de chacun devient donc centrale dans le couple, et peut rendre le couple plus précaire, l'individu ne voulant pas rater son bonheur personnel. Pour la femme cet épanouissement passe le plus souvent par la maternité mais pas nécessairement ni uniquement. Le désir d'enfant est à concilier avec d'autres ; l'aspiration à l'égalité professionnelle est transposée à l'univers de la maison avec la quête d'un « nouvel » homme et aussi d'un « nouveau » père...

« Le simple fait d'instituer l'amour et d'en faire une rencontre entre deux personnes change la notion même du couple. Le couple n'a plus tant pour fonction de maintenir le groupe, la religion, le portefeuille parental, la situation parentale, que celle, désormais, d'établir un contrat à durée déterminée entre un homme et une femme qui se mettent en couple, pour que chacun puisse fournir des tuteurs au développement de l'autre [...]».

2. Cinq ouvrages pourront être consultés pour approfondir ce thème : F. de Singly, *Sociologie de la famille contemporaine*, Paris, Armand Colin, 2009 ; C. Castelain-Meunier, *Les métamorphoses du masculin*, Paris, PUF, 2005 ; M. Godelier, *Métamorphoses de la parenté*, Paris, Fayard, 2004 ; E. Porquènes i Gene (sous la direction de), *Défis contemporains de la parenté*, Paris, EHESS, 2009 ; G. Delaisi de Parseval, V. Depadt-Sebag, *Accès à la parenté. Assistance médicale à la procréation et adoption*, Paris, Terra Nova, 2010.

3. J.-C. Kaufmann, « Les célibataires, vivre en solo... », Dossier *Nouvel Observateur*, n° 2412, janvier 2011.

Le jour où l'un des deux entrave le développement de l'autre le contrat n'est plus respecté et le couple peut se séparer<sup>4</sup>. »

On assiste effectivement à une augmentation des divorces mais aussi à un accroissement des séparations après un temps de vie commune chez des couples éventuellement très nouvellement formés et ayant des enfants jeunes.

Ces évolutions s'accompagnent de changements importants dans l'exercice de la *parentalité* qui, se diversifiant, est aujourd'hui dite « plurielle ». Ainsi, à côté de la parentalité nucléaire apparaît une augmentation des situations de monoparentalité, des familles recomposées, avec parfois des recompositions multiples, complexes et toujours un questionnement autour de la beau-parentalité. Il faut aussi évoquer toutes les situations de procréation médicalement assistées ; la parentalité se décline aussi dans les couples homosexuels. À cela, il faut ajouter le fait que l'âge de la maternité et de la paternité est souvent plus tardif (en particulier pour les femmes poursuivant des études supérieures). C'est, en quelque sorte, l'enfant choisi au moment où on le veut mais dont on attend, de ce fait, énormément, et pour lequel on espère une éducation sans conflit.

Il importe de s'interroger sur le retentissement de ces évolutions sur la dynamique relationnelle intrafamiliale, et plus spécifiquement sur ce qui se joue à l'égard du grandir du très jeune enfant. Les études précises sont encore assez peu nombreuses et peuvent renvoyer très vite à des positions idéologiques, voire passionnelles.

Du fait de la complexité des questions soulevées, nous nous limiterons à quelques interrogations concernant les postures parentales dans ces couples en évolution<sup>5</sup>.

– Comment, par exemple, se positionne le nouveau conjoint par rapport à un enfant qui n'est pas le sien, en particulier lorsque cet enfant se comporte de telle sorte qu'il perturbe la vie du couple nouvellement formé ?

– Pour un autre, une vie de couple avec un ou une partenaire ayant des enfants ne peut-elle pas représenter l'occasion d'assouvir un désir profond de parentalité entraînant une sorte de précipitation affective vis-à-vis d'un enfant qui n'est pas le sien, risquant de le mettre en porte-à-faux par rapport à son parent biologique ?

Vis-à-vis de la définition que nous avons proposée des différentes dimensions de la parentalité, comment se situe la beau-parentalité ? La

4. B. Cyrulnik cité par Alice de Lara dans *Sociologie de la famille*, <http://www.conseilconjugal.com/>

5. Par contre il sera essentiel de poser la question de l'impact de tels changements sur la fonction d'accueil ; ceci sera abordé dans le chapitre 4, « Construire une relation de confiance avec les parents ».

c) *La famille postmoderne ou la seconde modernité, la parentalité plurielle*<sup>2</sup>

À partir de 1960 on assiste à une grande mutation des mœurs familiales qui est à resituer dans l'évolution même de la société occidentale.

« La société occidentale est dans une inversion du lien entre l'individu et le groupe. Nous sommes passés de la solidarité économique et sociale, collective, à l'individualisme<sup>3</sup> » ; il y a une centration sur l'individu, à la recherche du bonheur et de l'épanouissement personnel.

Ceci, associé à une inscription généralisée des femmes dans le monde du travail et à leur possibilité de contrôler leur fécondité, va alors faire apparaître une organisation différente de la vie du couple. Elle débute souvent par un temps d'union informelle (concubinage), qui peut se poursuivre de différentes façons : par le mariage (l'institution mariage est en forte baisse depuis une génération), mais aussi par un autre mode d'union comme le PACS, ou se conclure par une séparation et un moment de vie en « solo ». Toutes les trajectoires existent.

On est passé très progressivement au fil du temps, toujours selon J.-C. Kaufmann, du mariage au mariage d'amour puis au couple d'amour.

Les rôles traditionnels féminins et masculins se sont profondément modifiés. La recherche d'égalité mais surtout de l'épanouissement et de la réalisation de chacun devient donc centrale dans le couple, et peut rendre le couple plus précaire, l'individu ne voulant pas rater son bonheur personnel. Pour la femme cet épanouissement passe le plus souvent par la maternité mais pas nécessairement ni uniquement. Le désir d'enfant est à concilier avec d'autres ; l'aspiration à l'égalité professionnelle est transposée à l'univers de la maison avec la quête d'un « nouvel » homme et aussi d'un « nouveau » père...

« Le simple fait d'instituer l'amour et d'en faire une rencontre entre deux personnes change la notion même du couple. Le couple n'a plus tant pour fonction de maintenir le groupe, la religion, le portefeuille parental, la situation parentale, que celle, désormais, d'établir un contrat à durée déterminée entre un homme et une femme qui se mettent en couple, pour que chacun puisse fournir des tuteurs au développement de l'autre [...]»

2. Cinq ouvrages pourront être consultés pour approfondir ce thème : F. de Singly, *Sociologie de la famille contemporaine*, Paris, Armand Colin, 2009 ; C. Castelain-Meunier, *Les métamorphoses du masculin*, Paris, PUF, 2005 ; M. Godelier, *Métamorphoses de la parenté*, Paris, Fayard, 2004 ; E. Porquènes i Gene (sous la direction de), *Défis contemporains de la parenté*, Paris, EHESS, 2009 ; G. Delaisi de Parseval, V. Depadt-Sebag, *Accès à la parenté. Assistance médicale à la procréation et adoption*, Paris, Terra Nova, 2010.

3. J.-C. Kaufmann, « Les célibataires, vivre en solo... », Dossier *Nouvel Observateur*, n° 2412, janvier 2011.

Le jour où l'un des deux entrave le développement de l'autre le contrat n'est plus respecté et le couple peut se séparer<sup>4</sup>. »

On assiste effectivement à une augmentation des divorces mais aussi à un accroissement des séparations après un temps de vie commune chez des couples éventuellement très nouvellement formés et ayant des enfants jeunes.

Ces évolutions s'accompagnent de changements importants dans l'exercice de la *parentalité* qui, se diversifiant, est aujourd'hui dite « plurielle ». Ainsi, à côté de la parentalité nucléaire apparaît une augmentation des situations de monoparentalité, des familles recomposées, avec parfois des recompositions multiples, complexes et toujours un questionnement autour de la beau-parentalité. Il faut aussi évoquer toutes les situations de procréation médicalement assistées ; la parentalité se décline aussi dans les couples homosexuels. À cela, il faut ajouter le fait que l'âge de la maternité et de la paternité est souvent plus tardif (en particulier pour les femmes poursuivant des études supérieures). C'est, en quelque sorte, l'enfant choisi au moment où on le veut mais dont on attend, de ce fait, énormément, et pour lequel on espère une éducation sans conflit.

Il importe de s'interroger sur le retentissement de ces évolutions sur la dynamique relationnelle intrafamiliale, et plus spécifiquement sur ce qui se joue à l'égard du grandir du très jeune enfant. Les études précises sont encore assez peu nombreuses et peuvent renvoyer très vite à des positions idéologiques, voire passionnelles.

Du fait de la complexité des questions soulevées, nous nous limiterons à quelques interrogations concernant les postures parentales dans ces couples en évolution<sup>5</sup>.

– Comment, par exemple, se positionne le nouveau conjoint par rapport à un enfant qui n'est pas le sien, en particulier lorsque cet enfant se comporte de telle sorte qu'il perturbe la vie du couple nouvellement formé ?

– Pour un autre, une vie de couple avec un ou une partenaire ayant des enfants ne peut-elle pas représenter l'occasion d'assouvir un désir profond de parentalité entraînant une sorte de précipitation affective vis-à-vis d'un enfant qui n'est pas le sien, risquant de le mettre en porte-à-faux par rapport à son parent biologique ?

Vis-à-vis de la définition que nous avons proposée des différentes dimensions de la parentalité, comment se situe la beau-parentalité ? La

4. B. Cyrulnik cité par Alice de Lara dans *Sociologie de la famille*, <http://www.conseilconjugal.com/>

5. Par contre il sera essentiel de poser la question de l'impact de tels changements sur la fonction d'accueil ; ceci sera abordé dans le chapitre 4, « Construire une relation de confiance avec les parents ».

question est complexe. Nous nous en tiendrons à faire l'hypothèse que la position beau-parentale est faite d'une plus grande rationalité, d'une plus grande distance, même s'il s'agit toujours d'une posture parentale<sup>6</sup>. En effet, elle est de l'ordre de la vie privée, intime, à la différence de la posture d'accueillante qui est extérieure à la famille et a une responsabilité vis-à-vis d'un tiers.

## 2. Approche interculturelle contemporaine de la parentalité

Un ouvrage comme celui de G. Delaisi de Parseval (psychanalyste) et S. Lallemand (ethnologue), *L'art d'accommoder les bébés, cent ans de recettes françaises de puériculture* (1980), illustre l'intérêt d'associer analyses historique et interculturelle actuelle. Ce travail révèle combien, dans cette période récente et encore même aujourd'hui, les pratiques éducatives du tout-petit (la « puériculture ») ont changé, et ceci parfois de façon très contradictoire. Ainsi, on peut lire à propos des rythmes du bébé, en 1946 : « Il est indispensable de régler l'horaire et la durée des tétées ; si bébé dort, réveillez-le à l'heure de son repas », et en 1975 : « L'horaire du sommeil est le meilleur guide pour fixer celui des repas : une des erreurs les plus communes est de réveiller l'enfant au plus profond de son sommeil » ; ou encore à propos de l'alimentation, en 1952 : « Mamans, vous devez toujours allaiter au sein sauf en cas de maladie grave » et en 1978 : « La manière de donner vaut toujours autant que ce que l'on donne et vous n'avez aucune raison de vous le reprocher si vous ne voulez pas ou ne pouvez pas nourrir votre enfant. »

Ces changements dans les conseils prodigués, contemporains des mouvements sociaux évoqués précédemment, illustrent la relation significative qu'il y a entre les pratiques éducatives et « l'image du monde et de la société qui les propose ».

La référence à d'autres types de sociétés, en particulier à des cultures dites « primitives » ou « traditionnelles », révèle aussi *la diversité des pratiques de soins au tout-petit, la variété des expressions de la fonction parentale*.

Nous nous appuyerons essentiellement ici sur le travail de T. Nathan et M.R. Moro, « Le bébé dans son univers culturel<sup>7</sup> », avec leur approche des familles maghrébines, africaines et asiatiques. Dans ce travail, les auteurs montrent combien *la fonction d'étayage maternel, organisatrice du*

6. On trouvera cette notion de rationalité-irrationalité en fin de ce chapitre dans une analyse de la fonction parentale située par rapport à la fonction d'accueil.

7. M.R. Moro, T. Nathan et coll., « Le bébé dans son univers culturel », dans S. Lebovici, F. Weil-Halpern (sous la direction de), *Psychopathologie du bébé*, Paris, PUF, 1989, p. 684-750.

*psychisme du bébé à travers les soins, va s'exprimer de façon différente selon le cadre culturel.*

Le moi de l'enfant se constitue en s'étayant sur les soins donnés par la mère, « série d'actes opératoires (techniques de soins), d'actes corporels, sensoriels (interactions mère-enfant), d'actes de langage (la mère dit à l'enfant "je te perçois comme cela"), d'actes psychiques (représentation maternelle de l'enfant, représentation réflexive de la mère lorsqu'elle était elle-même enfant)<sup>8</sup> », ensemble de menus gestes, paroles, regards, mimiques au cours des changes, des moments de repos, des jeux. Mais pour procurer à l'enfant cette enveloppe, ce cadre, cette mère a besoin de s'appuyer sur un cadre culturel externe, armature de son propre cadre interne.

On saisit à travers les comparaisons interculturelles comment certaines dimensions de ce cadre, tels *le statut de la femme, la division sexuelle des rôles, la place de l'enfant et la représentation de l'enfance, orientent les soins maternels*.

Il est, bien sûr, schématique de parler de la famille africaine ou de la famille asiatique ou maghrébine, tant chacun des continents recèle de sociétés différentes ; on peut cependant décrire des groupes familiaux, leurs traits saillants, et tenter, dans un souci de compréhension, de voir si certains traits ne se retrouvent pas avec une fréquence élevée dans différents groupes, voire s'ils ne sont pas communs à plusieurs cultures.

Ainsi, les *cultures traditionnelles non occidentales* se caractériseraient (et peut-être se différencieraient des cultures occidentales) par :

- un statut de la femme qui se définit encore en priorité par la maternité ;
- l'idée qu'il revient « naturellement » à la femme de prendre soin du très jeune enfant et d'assurer les tâches domestiques ;
- une très forte proximité entre la figure maternelle et le nourrisson, et une disponibilité au bébé « de tous les instants ».

### a) Le statut de la femme

Celui-ci est, dans les sociétés dites « traditionnelles », très souvent lié à la maternité. Ainsi, dans de nombreuses sociétés africaines patrilinéaires, « c'est la naissance du premier enfant qui marque l'accession de l'épouse au rang d'adulte véritable, la femme stérile n'étant presque pas considérée comme une vraie femme<sup>9</sup> ».

8. *Ibid.*

9. J. Rabain-Jamin, dans Moro et Nathan, *op. cit.*

question est complexe. Nous nous en tiendrons à faire l'hypothèse que la position beau-parentale est faite d'une plus grande rationalité, d'une plus grande distance, même s'il s'agit toujours d'une posture parentale<sup>6</sup>. En effet, elle est de l'ordre de la vie privée, intime, à la différence de la posture d'accueillante qui est extérieure à la famille et a une responsabilité vis-à-vis d'un tiers.

## 2. Approche interculturelle contemporaine de la parentalité

Un ouvrage comme celui de G. Delaisi de Parseval (psychanalyste) et S. Lallemand (ethnologue), *L'art d'accommoder les bébés, cent ans de recettes françaises de puériculture* (1980), illustre l'intérêt d'associer analyses historique et interculturelle actuelle. Ce travail révèle combien, dans cette période récente et encore même aujourd'hui, les pratiques éducatives du tout-petit (la « puériculture ») ont changé, et ceci parfois de façon très contradictoire. Ainsi, on peut lire à propos des rythmes du bébé, en 1946 : « Il est indispensable de régler l'horaire et la durée des tétées ; si bébé dort, réveillez-le à l'heure de son repas », et en 1975 : « L'horaire du sommeil est le meilleur guide pour fixer celui des repas : une des erreurs les plus communes est de réveiller l'enfant au plus profond de son sommeil » ; ou encore à propos de l'alimentation, en 1952 : « Mamans, vous devez toujours allaiter au sein sauf en cas de maladie grave » et en 1978 : « La manière de donner vaut toujours autant que ce que l'on donne et vous n'avez aucune raison de vous le reprocher si vous ne voulez pas ou ne pouvez pas nourrir votre enfant. »

Ces changements dans les conseils prodigués, contemporains des mouvements sociaux évoqués précédemment, illustrent la relation significative qu'il y a entre les pratiques éducatives et « l'image du monde et de la société qui les propose ».

La référence à d'autres types de sociétés, en particulier à des cultures dites « primitives » ou « traditionnelles », révèle aussi la diversité des pratiques de soins au tout-petit, la variété des expressions de la fonction parentale.

Nous nous appuyerons essentiellement ici sur le travail de T. Nathan et M.R. Moro, « Le bébé dans son univers culturel<sup>7</sup> », avec leur approche des familles maghrébines, africaines et asiatiques. Dans ce travail, les auteurs montrent combien la fonction d'étayage maternel, organisatrice du

6. On trouvera cette notion de rationalité-irrationalité en fin de ce chapitre dans une analyse de la fonction parentale située par rapport à la fonction d'accueil.

7. M.R. Moro, T. Nathan et coll., « Le bébé dans son univers culturel », dans S. Lebovici, F. Weil-Halpern (sous la direction de), *Psychopathologie du bébé*, Paris, PUF, 1989, p. 684-750.

psychisme du bébé à travers les soins, va s'exprimer de façon différente selon le cadre culturel.

Le moi de l'enfant se constitue en s'étayant sur les soins donnés par la mère, « série d'actes opératoires (techniques de soins), d'actes corporels, sensoriels (interactions mère-enfant), d'actes de langage (la mère dit à l'enfant "je te perçois comme cela"), d'actes psychiques (représentation maternelle de l'enfant, représentation réflexive de la mère lorsqu'elle était elle-même enfant)<sup>8</sup> », ensemble de menus gestes, paroles, regards, mimiques au cours des changes, des moments de repos, des jeux. Mais pour procurer à l'enfant cette enveloppe, ce cadre, cette mère a besoin de s'appuyer sur un cadre culturel externe, armature de son propre cadre interne.

On saisit à travers les comparaisons interculturelles comment certaines dimensions de ce cadre, tels le statut de la femme, la division sexuelle des rôles, la place de l'enfant et la représentation de l'enfance, orientent les soins maternels.

Il est, bien sûr, schématique de parler de la famille africaine ou de la famille asiatique ou maghrébine, tant chacun des continents recèle de sociétés différentes ; on peut cependant décrire des groupes familiaux, leurs traits saillants, et tenter, dans un souci de compréhension, de voir si certains traits ne se retrouvent pas avec une fréquence élevée dans différents groupes, voire s'ils ne sont pas communs à plusieurs cultures.

Ainsi, les cultures traditionnelles non occidentales se caractériseraient (et peut-être se différencieraient des cultures occidentales) par :

- un statut de la femme qui se définit encore en priorité par la maternité ;
- l'idée qu'il revient « naturellement » à la femme de prendre soin du très jeune enfant et d'assurer les tâches domestiques ;
- une très forte proximité entre la figure maternelle et le nourrisson, et une disponibilité au bébé « de tous les instants ».

### a) Le statut de la femme

Celui-ci est, dans les sociétés dites « traditionnelles », très souvent lié à la maternité. Ainsi, dans de nombreuses sociétés africaines patrilinéaires, « c'est la naissance du premier enfant qui marque l'accession de l'épouse au rang d'adulte véritable, la femme stérile n'étant presque pas considérée comme une vraie femme<sup>9</sup> ».

8. *Ibid.*

9. J. Rabain-Jamin, dans Moro et Nathan, *op. cit.*

question est complexe. Nous nous en tiendrons à faire l'hypothèse que la position beau-parentale est faite d'une plus grande rationalité, d'une plus grande distance, même s'il s'agit toujours d'une posture parentale<sup>6</sup>. En effet, elle est de l'ordre de la vie privée, intime, à la différence de la posture d'accueillante qui est extérieure à la famille et a une responsabilité vis-à-vis d'un tiers.

## 2. Approche interculturelle contemporaine de la parentalité

Un ouvrage comme celui de G. Delaisi de Parseval (psychanalyste) et S. Lallemand (ethnologue), *L'art d'accommoder les bébés, cent ans de recettes françaises de puériculture* (1980), illustre l'intérêt d'associer analyses historique et interculturelle actuelle. Ce travail révèle combien, dans cette période récente et encore même aujourd'hui, les pratiques éducatives du tout-petit (la « puériculture ») ont changé, et ceci parfois de façon très contradictoire. Ainsi, on peut lire à propos des rythmes du bébé, en 1946 : « Il est indispensable de régler l'horaire et la durée des tétées ; si bébé dort, réveillez-le à l'heure de son repas », et en 1975 : « L'horaire du sommeil est le meilleur guide pour fixer celui des repas : une des erreurs les plus communes est de réveiller l'enfant au plus profond de son sommeil » ; ou encore à propos de l'alimentation, en 1952 : « Mamans, vous devez toujours allaiter au sein sauf en cas de maladie grave » et en 1978 : « La manière de donner vaut toujours autant que ce que l'on donne et vous n'avez aucune raison de vous le reprocher si vous ne voulez pas ou ne pouvez pas nourrir votre enfant. »

Ces changements dans les conseils prodigués, contemporains des mouvements sociaux évoqués précédemment, illustrent la relation significative qu'il y a entre les pratiques éducatives et « l'image du monde et de la société qui les propose ».

La référence à d'autres types de sociétés, en particulier à des cultures dites « primitives » ou « traditionnelles », révèle aussi la diversité des pratiques de soins au tout-petit, la variété des expressions de la fonction parentale.

Nous nous appuyerons essentiellement ici sur le travail de T. Nathan et M.R. Moro, « Le bébé dans son univers culturel<sup>7</sup> », avec leur approche des familles maghrébines, africaines et asiatiques. Dans ce travail, les auteurs montrent combien la fonction d'étayage maternel, organisatrice du

6. On trouvera cette notion de rationalité-irrationalité en fin de ce chapitre dans une analyse de la fonction parentale située par rapport à la fonction d'accueil.

7. M.R. Moro, T. Nathan et coll., « Le bébé dans son univers culturel », dans S. Lebovici, F. Weil-Halpern (sous la direction de), *Psychopathologie du bébé*, Paris, PUF, 1989, p. 684-750.

psychisme du bébé à travers les soins, va s'exprimer de façon différente selon le cadre culturel.

Le moi de l'enfant se constitue en s'étayant sur les soins donnés par la mère, « série d'actes opératoires (techniques de soins), d'actes corporels, sensoriels (interactions mère-enfant), d'actes de langage (la mère dit à l'enfant "je te perçois comme cela"), d'actes psychiques (représentation maternelle de l'enfant, représentation réflexive de la mère lorsqu'elle était elle-même enfant)<sup>8</sup> », ensemble de menus gestes, paroles, regards, mimiques au cours des changes, des moments de repos, des jeux. Mais pour procurer à l'enfant cette enveloppe, ce cadre, cette mère a besoin de s'appuyer sur un cadre culturel externe, armature de son propre cadre interne.

On saisit à travers les comparaisons interculturelles comment certaines dimensions de ce cadre, tels le statut de la femme, la division sexuelle des rôles, la place de l'enfant et la représentation de l'enfance, orientent les soins maternels.

Il est, bien sûr, schématique de parler de la famille africaine ou de la famille asiatique ou maghrébine, tant chacun des continents recèle de sociétés différentes ; on peut cependant décrire des groupes familiaux, leurs traits saillants, et tenter, dans un souci de compréhension, de voir si certains traits ne se retrouvent pas avec une fréquence élevée dans différents groupes, voire s'ils ne sont pas communs à plusieurs cultures.

Ainsi, les cultures traditionnelles non occidentales se caractériseraient (et peut-être se différencieraient des cultures occidentales) par :

- un statut de la femme qui se définit encore en priorité par la maternité ;
- l'idée qu'il revient « naturellement » à la femme de prendre soin du très jeune enfant et d'assurer les tâches domestiques ;
- une très forte proximité entre la figure maternelle et le nourrisson, et une disponibilité au bébé « de tous les instants ».

### a) Le statut de la femme

Celui-ci est, dans les sociétés dites « traditionnelles », très souvent lié à la maternité. Ainsi, dans de nombreuses sociétés africaines patrilinéaires, « c'est la naissance du premier enfant qui marque l'accession de l'épouse au rang d'adulte véritable, la femme stérile n'étant presque pas considérée comme une vraie femme<sup>9</sup> ».

8. *Ibid.*

9. J. Rabain-Jamin, dans Moro et Nathan, *op. cit.*



Le statut de la femme maghrébine se confond aussi avec sa fécondité, et plus particulièrement avec sa capacité de mettre au monde un garçon, faute de quoi elle peut être menacée de répudiation. Enceinte, la femme devient l'objet de nombreux soins et privilèges.

#### b) Les soins au jeune enfant

En relation avec cette valorisation de la maternité, on retrouve massivement l'idée que c'est à la femme que revient la fonction des soins au tout-petit ; c'est le cas au Maghreb, en Afrique mais aussi dans les cultures asiatiques, en Inde, au Viet-Nam et encore au Japon, malgré l'industrialisation. En Chine, cela a été le cas jusqu'à l'avènement du communisme.

La distribution de l'espace est en quelque sorte calquée sur celle des rôles : l'espace intérieur de la maison est celui de la femme ; c'est la responsabilité de l'homme, et de lui seul, de trouver à l'extérieur les ressources nécessaires à la vie de la famille. Une telle répartition, rencontrée en particulier dans la tradition maghrébine, fait saisir la « barrière » que la femme doit franchir lorsqu'elle travaille à l'extérieur.

#### c) La présence de la mère et la délégation des soins

Commune aussi à la plupart de ces cultures, la présence presque constante de la mère auprès du bébé, souvent dans une grande proximité physique et dans l'évitement de toute frustration pour le tout-petit. Les réponses à ses manifestations, en particulier à ses pleurs, sont très rapides.

Ainsi, la disponibilité à l'enfant petit se retrouve dans les pays d'Asie comme l'Inde, le Viet-Nam, le Japon, avec une proximité corporelle se traduisant par le port prolongé du bébé au contact du corps (sur la hanche en Inde, au Viet-Nam, sur le dos au Tibet, au Népal, au Japon), portage qui peut se poursuivre lors des activités de la mère. Cette proximité se révèle aussi par le bain collectif, le dormir ensemble (Japon par exemple). Bon nombre de ces pratiques se rencontrent aussi dans les sociétés africaines (avec contact corporel étroit, allaitement à la demande, sevrage tardif), dans les sociétés maghrébines, où le corps du bébé, et surtout du garçon, est l'objet de beaucoup de manipulations (massages, frictions, caresses de toutes les parties du corps) avec une érotisation importante.

Cette proximité contraste avec ce qu'on rencontre (ou qu'on a rencontré jusque très récemment) dans les sociétés occidentales, l'Europe ayant longtemps été présentée comme la culture « du maillot et du berceau ». Cette expression illustre combien il fallait tenir à distance

le bébé qu'on « ne devait pas habituer aux bras sous peine de le rendre capricieux ». La chronologie des travaux de recherche dans le domaine de la sensorialité est aussi révélatrice : on s'est d'abord intéressé aux sens « à distance », comme la vision et l'audition, avant de s'interroger tout récemment sur le toucher, le goût, l'odorat.

L'attribution exclusive à la mère de la fonction de soins au tout-petit et avec une très grande proximité physique, est fréquemment associée à un *éloignement de la figure paternelle dans la toute petite enfance* ; dans la plupart des cultures asiatiques, le père n'a qu'un rôle marginal par rapport à l'enfant tant que celui-ci est petit ; dans la culture maghrébine, la figure paternelle n'est active auprès de l'enfant que tardivement ; son intervention est contemporaine de moments où la frustration et la violence sont importantes (sevrage puis circoncision vers 5 ou 6 ans). On notera que dans la culture occidentale, la participation des pères aux soins du tout-petit n'est que très récente et encore peu fréquente.

Enfin, les représentations que chaque culture retient du rôle de la femme, des besoins de l'enfant, orientent aussi la façon dont est vécue la « délégation des soins », c'est-à-dire le fait pour la mère de *confier son bébé* à une autre, dans la famille ou à l'extérieur. Les soins sont délégués essentiellement à des femmes (ce qui reste aussi le cas le plus fréquent dans la culture occidentale) mais presque toujours exclusivement dans le cadre de la famille. Ainsi en Asie, en Inde en particulier, l'aide est apportée par les grand-mères paternelle et maternelle mais aussi par la fille aînée, sœur du bébé. Dans la culture maghrébine, « la présence féminine potentiellement maternante se trouve démultipliée par autant de personnages féminins vivant sous le même toit, belle-mère, belles-sœurs, tantes, etc.<sup>10</sup> ». Dans les groupes familiaux africains, ce sont aussi les autres femmes de la maison qui s'occupent du bébé, et ceci très précocement ; l'enfant se trouve très tôt en contact avec beaucoup de femmes différentes ; par ailleurs la culture africaine se différencie des autres par une « circulation » plus importante des enfants en fonction d'alliances spécifiques entre lignages.

Ce qu'on entend par « délégation des soins », c'est, en particulier dans les sociétés occidentales industrialisées, le choix d'un mode d'accueil pour le bébé lorsqu'il y a reprise de l'activité professionnelle de la mère. Les entretiens avec les parents au moment de ce choix révèlent combien cette démarche est difficile, liée à la dynamique inconsciente personnelle articulée au système de représentations sociales<sup>11</sup>.

10. S.A. Djouher, dans Moro et Nathan, *op. cit.*

11. N. Loutre-Du Pasquier, « Quinze années d'attachement-théorie, travaux récents et cliniques du nourrisson », *Bulletin de psychologie*, tome XL, n° 381, p. 675-681.

Le statut de la femme maghrébine se confond aussi avec sa fécondité, et plus particulièrement avec sa capacité de mettre au monde un garçon, faute de quoi elle peut être menacée de répudiation. Enceinte, la femme devient l'objet de nombreux soins et privilèges.

#### b) Les soins au jeune enfant

En relation avec cette valorisation de la maternité, on retrouve massivement l'idée que c'est à la femme que revient la fonction des soins au tout-petit ; c'est le cas au Maghreb, en Afrique mais aussi dans les cultures asiatiques, en Inde, au Viet-Nam et encore au Japon, malgré l'industrialisation. En Chine, cela a été le cas jusqu'à l'avènement du communisme.

La distribution de l'espace est en quelque sorte calquée sur celle des rôles : l'espace intérieur de la maison est celui de la femme ; c'est la responsabilité de l'homme, et de lui seul, de trouver à l'extérieur les ressources nécessaires à la vie de la famille. Une telle répartition, rencontrée en particulier dans la tradition maghrébine, fait saisir la « barrière » que la femme doit franchir lorsqu'elle travaille à l'extérieur.

#### c) La présence de la mère et la délégation des soins

Commune aussi à la plupart de ces cultures, la présence presque constante de la mère auprès du bébé, souvent dans une grande proximité physique et dans l'évitement de toute frustration pour le tout-petit. Les réponses à ses manifestations, en particulier à ses pleurs, sont très rapides.

Ainsi, la disponibilité à l'enfant petit se retrouve dans les pays d'Asie comme l'Inde, le Viet-Nam, le Japon, avec une proximité corporelle se traduisant par le port prolongé du bébé au contact du corps (sur la hanche en Inde, au Viet-Nam, sur le dos au Tibet, au Népal, au Japon), portage qui peut se poursuivre lors des activités de la mère. Cette proximité se révèle aussi par le bain collectif, le dormir ensemble (Japon par exemple). Bon nombre de ces pratiques se rencontrent aussi dans les sociétés africaines (avec contact corporel étroit, allaitement à la demande, sevrage tardif), dans les sociétés maghrébines, où le corps du bébé, et surtout du garçon, est l'objet de beaucoup de manipulations (massages, frictions, caresses de toutes les parties du corps) avec une érotisation importante.

Cette proximité contraste avec ce qu'on rencontre (ou qu'on a rencontré jusque très récemment) dans les sociétés occidentales, l'Europe ayant longtemps été présentée comme la culture « du maillot et du berceau ». Cette expression illustre combien il fallait tenir à distance

le bébé qu'on « ne devait pas habituer aux bras sous peine de le rendre capricieux ». La chronologie des travaux de recherche dans le domaine de la sensorialité est aussi révélatrice : on s'est d'abord intéressé aux sens « à distance », comme la vision et l'audition, avant de s'interroger tout récemment sur le toucher, le goût, l'odorat.

L'attribution exclusive à la mère de la fonction de soins au tout-petit et avec une très grande proximité physique, est fréquemment associée à un *éloignement de la figure paternelle dans la toute petite enfance* ; dans la plupart des cultures asiatiques, le père n'a qu'un rôle marginal par rapport à l'enfant tant que celui-ci est petit ; dans la culture maghrébine, la figure paternelle n'est active auprès de l'enfant que tardivement ; son intervention est contemporaine de moments où la frustration et la violence sont importantes (sevrage puis circoncision vers 5 ou 6 ans). On notera que dans la culture occidentale, la participation des pères aux soins du tout-petit n'est que très récente et encore peu fréquente.

Enfin, les représentations que chaque culture retient du rôle de la femme, des besoins de l'enfant, orientent aussi la façon dont est vécue la « délégation des soins », c'est-à-dire le fait pour la mère de *confier son bébé* à une autre, dans la famille ou à l'extérieur. Les soins sont délégués essentiellement à des femmes (ce qui reste aussi le cas le plus fréquent dans la culture occidentale) mais presque toujours exclusivement dans le cadre de la famille. Ainsi en Asie, en Inde en particulier, l'aide est apportée par les grand-mères paternelle et maternelle mais aussi par la fille aînée, sœur du bébé. Dans la culture maghrébine, « la présence féminine potentiellement maternante se trouve démultipliée par autant de personnages féminins vivant sous le même toit, belle-mère, belles-sœurs, tantes, etc.<sup>10</sup> ». Dans les groupes familiaux africains, ce sont aussi les autres femmes de la maison qui s'occupent du bébé, et ceci très précocement ; l'enfant se trouve très tôt en contact avec beaucoup de femmes différentes ; par ailleurs la culture africaine se différencie des autres par une « circulation » plus importante des enfants en fonction d'alliances spécifiques entre lignages.

Ce qu'on entend par « délégation des soins », c'est, en particulier dans les sociétés occidentales industrialisées, le choix d'un mode d'accueil pour le bébé lorsqu'il y a reprise de l'activité professionnelle de la mère. Les entretiens avec les parents au moment de ce choix révèlent combien cette démarche est difficile, liée à la dynamique inconsciente personnelle articulée au système de représentations sociales<sup>11</sup>.

10. S.A. Djouher, dans Moro et Nathan, *op. cit.*

11. N. Loutre-Du Pasquier, « Quinze années d'attachement-théorie, travaux récents et cliniques du nourrisson », *Bulletin de psychologie*, tome XL, n° 381, p. 675-681.

Le statut de la femme maghrébine se confond aussi avec sa fécondité, et plus particulièrement avec sa capacité de mettre au monde un garçon, faute de quoi elle peut être menacée de répudiation. Enceinte, la femme devient l'objet de nombreux soins et privilèges.

#### b) Les soins au jeune enfant

En relation avec cette valorisation de la maternité, on retrouve massivement l'idée que c'est à la femme que revient la fonction des soins au tout-petit ; c'est le cas au Maghreb, en Afrique mais aussi dans les cultures asiatiques, en Inde, au Viet-Nam et encore au Japon, malgré l'industrialisation. En Chine, cela a été le cas jusqu'à l'avènement du communisme.

La distribution de l'espace est en quelque sorte calquée sur celle des rôles : l'espace intérieur de la maison est celui de la femme ; c'est la responsabilité de l'homme, et de lui seul, de trouver à l'extérieur les ressources nécessaires à la vie de la famille. Une telle répartition, rencontrée en particulier dans la tradition maghrébine, fait saisir la « barrière » que la femme doit franchir lorsqu'elle travaille à l'extérieur.

#### c) La présence de la mère et la délégation des soins

Commune aussi à la plupart de ces cultures, la présence presque constante de la mère auprès du bébé, souvent dans une grande proximité physique et dans l'évitement de toute frustration pour le tout-petit. Les réponses à ses manifestations, en particulier à ses pleurs, sont très rapides.

Ainsi, la disponibilité à l'enfant petit se retrouve dans les pays d'Asie comme l'Inde, le Viet-Nam, le Japon, avec une proximité corporelle se traduisant par le port prolongé du bébé au contact du corps (sur la hanche en Inde, au Viet-Nam, sur le dos au Tibet, au Népal, au Japon), portage qui peut se poursuivre lors des activités de la mère. Cette proximité se révèle aussi par le bain collectif, le dormir ensemble (Japon par exemple). Bon nombre de ces pratiques se rencontrent aussi dans les sociétés africaines (avec contact corporel étroit, allaitement à la demande, sevrage tardif), dans les sociétés maghrébines, où le corps du bébé, et surtout du garçon, est l'objet de beaucoup de manipulations (massages, frictions, caresses de toutes les parties du corps) avec une érotisation importante.

Cette proximité contraste avec ce qu'on rencontre (ou qu'on a rencontré jusque très récemment) dans les sociétés occidentales, l'Europe ayant longtemps été présentée comme la culture « du maillot et du berceau ». Cette expression illustre combien il fallait tenir à distance

le bébé qu'on « ne devait pas habituer aux bras sous peine de le rendre capricieux ». La chronologie des travaux de recherche dans le domaine de la sensorialité est aussi révélatrice : on s'est d'abord intéressé aux sens « à distance », comme la vision et l'audition, avant de s'interroger tout récemment sur le toucher, le goût, l'odorat.

L'attribution exclusive à la mère de la fonction de soins au tout-petit et avec une très grande proximité physique, est fréquemment associée à un *éloignement de la figure paternelle dans la toute petite enfance* ; dans la plupart des cultures asiatiques, le père n'a qu'un rôle marginal par rapport à l'enfant tant que celui-ci est petit ; dans la culture maghrébine, la figure paternelle n'est active auprès de l'enfant que tardivement ; son intervention est contemporaine de moments où la frustration et la violence sont importantes (sevrage puis circoncision vers 5 ou 6 ans). On notera que dans la culture occidentale, la participation des pères aux soins du tout-petit n'est que très récente et encore peu fréquente.

Enfin, les représentations que chaque culture retient du rôle de la femme, des besoins de l'enfant, orientent aussi la façon dont est vécue la « délégation des soins », c'est-à-dire le fait pour la mère de *confier son bébé* à une autre, dans la famille ou à l'extérieur. Les soins sont délégués essentiellement à des femmes (ce qui reste aussi le cas le plus fréquent dans la culture occidentale) mais presque toujours exclusivement dans le cadre de la famille. Ainsi en Asie, en Inde en particulier, l'aide est apportée par les grand-mères paternelle et maternelle mais aussi par la fille aînée, sœur du bébé. Dans la culture maghrébine, « la présence féminine potentiellement maternante se trouve démultipliée par autant de personnages féminins vivant sous le même toit, belle-mère, belles-sœurs, tantes, etc.<sup>10</sup> ». Dans les groupes familiaux africains, ce sont aussi les autres femmes de la maison qui s'occupent du bébé, et ceci très précocement ; l'enfant se trouve très tôt en contact avec beaucoup de femmes différentes ; par ailleurs la culture africaine se différencie des autres par une « circulation » plus importante des enfants en fonction d'alliances spécifiques entre lignages.

Ce qu'on entend par « délégation des soins », c'est, en particulier dans les sociétés occidentales industrialisées, le choix d'un mode d'accueil pour le bébé lorsqu'il y a reprise de l'activité professionnelle de la mère. Les entretiens avec les parents au moment de ce choix révèlent combien cette démarche est difficile, liée à la dynamique inconsciente personnelle articulée au système de représentations sociales<sup>11</sup>.

10. S.A. Djouher, dans Moro et Nathan, *op. cit.*

11. N. Loutre-Du Pasquier, « Quinze années d'attachement-théorie, travaux récents et cliniques du nourrisson », *Bulletin de psychologie*, tome XL, n° 381, p. 675-681.

Ce que nous venons d'évoquer à propos de certains contextes culturels traditionnels permet de comprendre la « menace » que peut représenter le fait de confier son bébé à l'extérieur ; ceci en particulier lorsque le cadre culturel valorise une relation fusionnelle entre l'enfant petit et sa mère, qui en assumerait la responsabilité naturelle aidée par les femmes du cercle familial, et ceci dans un contexte qui n'est jamais « marchand ».

« Ainsi, au même titre que toute institution sociale ou culturelle, le mariage par exemple, la puériculture ne relève qu'incidemment de la biologie ou de la physiologie. Il ne s'agit pas seulement d'un arrangement social visant à intégrer les phases évolutives de l'enfant : c'est cela certes mais non d'abord et surtout cela. *La puériculture ne peut se comprendre qu'insérée dans la culture d'un groupe social donné* et l'item "éducation des enfants" s'évalue sur l'échelle des thèmes qui apparaissent dans le comportement collectif et se nomment tantôt coutumes, tantôt croyances, jeux, rituels ou mythes<sup>12</sup>. »

À travers les soins, la mère partage avec son petit enfant un « morceau du monde ». Ce monde, la mère l'appréhende selon des catégories déterminées en partie par sa culture, sorte de décodage transmis de génération en génération, liant psychisme et culture. La structuration culturelle détermine en quelque sorte des mondes possibles communs à un groupe, et dans ces groupes, la mère et son bébé.

### Approche biologique

L'importance des facteurs biologiques dans l'organisation de la parentalité a été prouvée dans de nombreuses espèces animales. La comparaison entre l'espèce humaine et les autres espèces animales est délicate car elle présente toujours le risque d'une utilisation idéologique. Tout aussi biaisée est la démarche qui consisterait à se priver d'un élément de compréhension d'un processus, ici celui de la parentalité, par le rejet massif de toute référence à une catégorie de facteurs.

Or on dispose actuellement de données en éthologie humaine conduisant à faire l'hypothèse que la relation nourrisson-adulte se fonde en partie sur une base biologique. Il se jouerait du côté de la mère biologique quelque chose de tout à fait spécifique, lié au déroulement de la grossesse et aux modifications physiologiques et psychophysiologiques qui la caractérisent. Le déterminisme biologique ne concerne peut-être pas uniquement la mère ; les autres interlocuteurs potentiels du jeune enfant seraient « équipés » eux aussi pour communiquer avec lui.

12. G. Delaisi de Parseval, S. Lallemand, *L'art d'accueillir les bébés : 100 ans de recettes françaises de puériculture*, Paris, Le Seuil, 1980.

Ainsi, on a pu qualifier les premiers moments après la naissance de « période sensible » ; la mère percevrait certains signaux de son enfant avec une acuité qui ne se retrouverait pas par la suite. Elle reconnaît par exemple son odeur (réaction maximale aux second et troisième jours après la naissance, mais décalée si celle-ci a lieu par césarienne) ; elle reconnaît aussi très tôt ses pleurs. En retour, la reconnaissance est elle-même très précoce chez le nouveau-né, qui s'apaise à l'odeur de sa mère. C'est comme si, des deux côtés, on était prêt, « équipé » pour cet échange précoce.

Cet équipement ne serait pas l'apanage exclusif de la mère. Certaines observations font évoquer l'existence d'un *pattern spécifique de prise de contact avec le nouveau-né* : la face-à-face, la recherche du regard auraient une importance particulière ; ce pattern se retrouverait pour une part chez les pères ayant assisté à l'accouchement.

N'y a-t-il pas une façon humaine de prendre contact avec un nouveau-né, de s'adresser spontanément à lui ? La description d'un *code de communication adopté spontanément par tout partenaire humain en face d'un jeune enfant* le laisse penser. Il y aurait un ensemble de « comportements sociaux provoqués » par le nourrisson<sup>13</sup>. Un tel code, très différent de celui de la communication entre adultes, se caractérise entre autres par :

- une accentuation des mimiques, des mouvements répétés de façon stéréotypée, une fixation du regard ;
- un timbre de voix souvent élevé, un rythme spécifique des phrases.

Cette façon de réagir « provoquée » par le tout-petit apparaît vers l'âge de 6 ou 7 ans chez tout enfant, garçon ou fille, quelle que soit sa culture ; elle s'accroît à l'adolescence et de façon plus nette chez la jeune fille.

Ainsi, la capacité à prendre soin, à s'occuper d'un tout-petit s'étend à un grand nombre de personnes : son père, sa mère mais aussi d'autres hommes, d'autres femmes de générations différentes.

La différence entre sexe masculin et féminin à partir de l'adolescence (avec un plus grand empressement à répondre et un répertoire plus riche) est cependant aussi à retenir ; elle concerne la femme à partir du moment où elle a l'âge « physiologique » de devenir mère ; on n'est cependant pas en mesure de préciser actuellement la part du biologique et du culturel dans une telle différence<sup>14</sup>.

Évoquer l'hypothèse d'une période sensible dans la création du lien entre le nouveau-né et sa mère ne signifie pas qu'il s'agit de transposer à l'espèce humaine une explication proposée pour d'autres espèces animales. Des travaux conduits dans le champ de l'éthologie (humaine et animale) présentent un *double intérêt* :

13. D. Stern, *Mère-enfant, les premières relations*, Bruxelles, Mardaga, 1977.

14. *Ibid.*

Ce que nous venons d'évoquer à propos de certains contextes culturels traditionnels permet de comprendre la « menace » que peut représenter le fait de confier son bébé à l'extérieur ; ceci en particulier lorsque le cadre culturel valorise une relation fusionnelle entre l'enfant petit et sa mère, qui en assumerait la responsabilité naturelle aidée par les femmes du cercle familial, et ceci dans un contexte qui n'est jamais « marchand ».

« Ainsi, au même titre que toute institution sociale ou culturelle, le mariage par exemple, la puériculture ne relève qu'incidemment de la biologie ou de la physiologie. Il ne s'agit pas seulement d'un arrangement social visant à intégrer les phases évolutives de l'enfant : c'est cela certes mais non d'abord et surtout cela. *La puériculture ne peut se comprendre qu'insérée dans la culture d'un groupe social donné* et l'item "éducation des enfants" s'évalue sur l'échelle des thèmes qui apparaissent dans le comportement collectif et se nomment tantôt coutumes, tantôt croyances, jeux, rituels ou mythes<sup>12</sup>. »

À travers les soins, la mère partage avec son petit enfant un « morceau du monde ». Ce monde, la mère l'appréhende selon des catégories déterminées en partie par sa culture, sorte de décodage transmis de génération en génération, liant psychisme et culture. La structuration culturelle détermine en quelque sorte des mondes possibles communs à un groupe, et dans ces groupes, la mère et son bébé.

### Approche biologique

L'importance des facteurs biologiques dans l'organisation de la parentalité a été prouvée dans de nombreuses espèces animales. La comparaison entre l'espèce humaine et les autres espèces animales est délicate car elle présente toujours le risque d'une utilisation idéologique. Tout aussi biaisée est la démarche qui consisterait à se priver d'un élément de compréhension d'un processus, ici celui de la parentalité, par le rejet massif de toute référence à une catégorie de facteurs.

Or on dispose actuellement de données en éthologie humaine conduisant à faire *l'hypothèse que la relation nourrisson-adulte se fonde en partie sur une base biologique*. Il se jouerait du côté de la mère biologique quelque chose de tout à fait spécifique, lié au déroulement de la grossesse et aux modifications physiologiques et psychophysiologiques qui la caractérisent. Le déterminisme biologique ne concerne peut-être pas uniquement la mère ; les autres interlocuteurs potentiels du jeune enfant seraient « équipés » eux aussi pour communiquer avec lui.

12. G. Delaisi de Parseval, S. Lallemand, *L'art d'accueillir les bébés : 100 ans de recettes françaises de puériculture*, Paris, Le Seuil, 1980.

Ainsi, on a pu qualifier les premiers moments après la naissance de « période sensible » ; la mère percevrait certains signaux de son enfant avec une acuité qui ne se retrouverait pas par la suite. Elle reconnaît par exemple son odeur (réaction maximale aux second et troisième jours après la naissance, mais décalée si celle-ci a lieu par césarienne) ; elle reconnaît aussi très tôt ses pleurs. En retour, la reconnaissance est elle-même très précoce chez le nouveau-né, qui s'apaise à l'odeur de sa mère. C'est comme si, des deux côtés, on était prêt, « équipé » pour cet échange précoce.

Cet équipement ne serait pas l'apanage exclusif de la mère. Certaines observations font évoquer l'existence d'un *pattern spécifique de prise de contact avec le nouveau-né* : la face-à-face, la recherche du regard auraient une importance particulière ; ce pattern se retrouverait pour une part chez les pères ayant assisté à l'accouchement.

N'y a-t-il pas une façon humaine de prendre contact avec un nouveau-né, de s'adresser spontanément à lui ? La description d'un *code de communication adopté spontanément par tout partenaire humain en face d'un jeune enfant* le laisse penser. Il y aurait un ensemble de « comportements sociaux provoqués » par le nourrisson<sup>13</sup>. Un tel code, très différent de celui de la communication entre adultes, se caractérise entre autres par :

- une accentuation des mimiques, des mouvements répétés de façon stéréotypée, une fixation du regard ;
- un timbre de voix souvent élevé, un rythme spécifique des phrases.

Cette façon de réagir « provoquée » par le tout-petit apparaît vers l'âge de 6 ou 7 ans chez tout enfant, garçon ou fille, quelle que soit sa culture ; elle s'accroît à l'adolescence et de façon plus nette chez la jeune fille.

Ainsi, la capacité à prendre soin, à s'occuper d'un tout-petit s'étend à un grand nombre de personnes : son père, sa mère mais aussi d'autres hommes, d'autres femmes de générations différentes.

La différence entre sexe masculin et féminin à partir de l'adolescence (avec un plus grand empressement à répondre et un répertoire plus riche) est cependant aussi à retenir ; elle concerne la femme à partir du moment où elle a l'âge « physiologique » de devenir mère ; on n'est cependant pas en mesure de préciser actuellement la part du biologique et du culturel dans une telle différence<sup>14</sup>.

Évoquer l'hypothèse d'une période sensible dans la création du lien entre le nouveau-né et sa mère ne signifie pas qu'il s'agit de transposer à l'espèce humaine une explication proposée pour d'autres espèces animales. Des travaux conduits dans le champ de l'éthologie (humaine et animale) présentent un *double intérêt* :

13. D. Stern, *Mère-enfant, les premières relations*, Bruxelles, Mardaga, 1977.

14. *Ibid.*

Ce que nous venons d'évoquer à propos de certains contextes culturels traditionnels permet de comprendre la « menace » que peut représenter le fait de confier son bébé à l'extérieur ; ceci en particulier lorsque le cadre culturel valorise une relation fusionnelle entre l'enfant petit et sa mère, qui en assumerait la responsabilité naturelle aidée par les femmes du cercle familial, et ceci dans un contexte qui n'est jamais « marchand ».

« Ainsi, au même titre que toute institution sociale ou culturelle, le mariage par exemple, la puériculture ne relève qu'incidemment de la biologie ou de la physiologie. Il ne s'agit pas seulement d'un arrangement social visant à intégrer les phases évolutives de l'enfant : c'est cela certes mais non d'abord et surtout cela. *La puériculture ne peut se comprendre qu'insérée dans la culture d'un groupe social donné* et l'item "éducation des enfants" s'évalue sur l'échelle des thèmes qui apparaissent dans le comportement collectif et se nomment tantôt coutumes, tantôt croyances, jeux, rituels ou mythes<sup>12</sup>. »

À travers les soins, la mère partage avec son petit enfant un « morceau du monde ». Ce monde, la mère l'appréhende selon des catégories déterminées en partie par sa culture, sorte de décodage transmis de génération en génération, liant psychisme et culture. La structuration culturelle détermine en quelque sorte des mondes possibles communs à un groupe, et dans ces groupes, la mère et son bébé.

### Approche biologique

L'importance des facteurs biologiques dans l'organisation de la parentalité a été prouvée dans de nombreuses espèces animales. La comparaison entre l'espèce humaine et les autres espèces animales est délicate car elle présente toujours le risque d'une utilisation idéologique. Tout aussi biaisée est la démarche qui consisterait à se priver d'un élément de compréhension d'un processus, ici celui de la parentalité, par le rejet massif de toute référence à une catégorie de facteurs.

Or on dispose actuellement de données en éthologie humaine conduisant à faire *l'hypothèse que la relation nourrisson-adulte se fonde en partie sur une base biologique*. Il se jouerait du côté de la mère biologique quelque chose de tout à fait spécifique, lié au déroulement de la grossesse et aux modifications physiologiques et psychophysiologiques qui la caractérisent. Le déterminisme biologique ne concerne peut-être pas uniquement la mère ; les autres interlocuteurs potentiels du jeune enfant seraient « équipés » eux aussi pour communiquer avec lui.

12. G. Delaisi de Parseval, S. Lallemand, *L'art d'accueillir les bébés : 100 ans de recettes françaises de puériculture*, Paris, Le Seuil, 1980.

Ainsi, on a pu qualifier les premiers moments après la naissance de « période sensible » ; la mère percevrait certains signaux de son enfant avec une acuité qui ne se retrouverait pas par la suite. Elle reconnaît par exemple son odeur (réaction maximale aux second et troisième jours après la naissance, mais décalée si celle-ci a lieu par césarienne) ; elle reconnaît aussi très tôt ses pleurs. En retour, la reconnaissance est elle-même très précoce chez le nouveau-né, qui s'apaise à l'odeur de sa mère. C'est comme si, des deux côtés, on était prêt, « équipé » pour cet échange précoce.

Cet équipement ne serait pas l'apanage exclusif de la mère. Certaines observations font évoquer l'existence d'un *pattern spécifique de prise de contact avec le nouveau-né* : la face-à-face, la recherche du regard auraient une importance particulière ; ce pattern se retrouverait pour une part chez les pères ayant assisté à l'accouchement.

N'y a-t-il pas une façon humaine de prendre contact avec un nouveau-né, de s'adresser spontanément à lui ? La description d'un *code de communication adopté spontanément par tout partenaire humain en face d'un jeune enfant* le laisse penser. Il y aurait un ensemble de « comportements sociaux provoqués » par le nourrisson<sup>13</sup>. Un tel code, très différent de celui de la communication entre adultes, se caractérise entre autres par :

- une accentuation des mimiques, des mouvements répétés de façon stéréotypée, une fixation du regard ;
- un timbre de voix souvent élevé, un rythme spécifique des phrases.

Cette façon de réagir « provoquée » par le tout-petit apparaît vers l'âge de 6 ou 7 ans chez tout enfant, garçon ou fille, quelle que soit sa culture ; elle s'accroît à l'adolescence et de façon plus nette chez la jeune fille.

Ainsi, la capacité à prendre soin, à s'occuper d'un tout-petit s'étend à un grand nombre de personnes : son père, sa mère mais aussi d'autres hommes, d'autres femmes de générations différentes.

La différence entre sexe masculin et féminin à partir de l'adolescence (avec un plus grand empressement à répondre et un répertoire plus riche) est cependant aussi à retenir ; elle concerne la femme à partir du moment où elle a l'âge « physiologique » de devenir mère ; on n'est cependant pas en mesure de préciser actuellement la part du biologique et du culturel dans une telle différence<sup>14</sup>.

Évoquer l'hypothèse d'une période sensible dans la création du lien entre le nouveau-né et sa mère ne signifie pas qu'il s'agit de transposer à l'espèce humaine une explication proposée pour d'autres espèces animales. Des travaux conduits dans le champ de l'éthologie (humaine et animale) présentent un *double intérêt* :

13. D. Stern, *Mère-enfant, les premières relations*, Bruxelles, Mardaga, 1977.

14. *Ibid.*

– insister, d'une part, sur la précocité de la communication entre le bébé d'homme et ses proches, sur ce besoin inné d'autrui qui caractérise le nouveau-né, si dépendant malgré sa compétence. Le mérite revient à J. Bowlby et à R. Zazzo<sup>15</sup> d'avoir formulé cela très tôt dans la théorie de l'attachement. Le nouveau-né est prêt à dialoguer avec sa mère et il est probable que tout le contexte physiologique de la grossesse et de la naissance la prédispose elle-même à cet échange ; d'autres partenaires sont prêts eux aussi à ce dialogue avec le tout-petit, comme on l'a vu ;

– faire saisir, d'autre part, la nécessité d'une centration sur la dyade, c'est-à-dire sur les deux personnes en interaction (la mère et son bébé, le père et son bébé). L'interaction est un flux de messages allant de l'un à l'autre où chaque réponse ne prend son sens que par rapport au signal précédent, lui-même réponse à un autre signal. C'est, par exemple, la vue du bébé qui provoque chez l'adulte une modification du ton de la voix, en retour cette voix qui « monte » retient l'attention du bébé qui « écarquille les yeux ». C'est aussi le contact précoce peau à peau puis les pleurs du nouveau-né qui favorisent chez la mère une montée de lait. C'est enfin le sourire du bébé qui entraîne une réponse chez son partenaire, une vocalise, suivie elle-même d'une vocalise de l'enfant.

La compréhension de ce qui se joue pour le parent implique donc la prise en compte du partenaire, le nouveau-né.

L'importance du contact, de la présence du bébé auprès des parents, et en particulier auprès de la mère, ne s'explique pas obligatoirement en termes d'imprégnation au sens biologique ; cela peut être aussi compris dans une perspective psychodynamique : c'est le bébé qui rend la femme mère. Dans ce moment de la naissance et de l'après-naissance, expérience si intense sur le plan psychoaffectif pour la mère, l'enfant réel va être confronté au bébé imaginaire de la grossesse et au bébé fantasmatique du désir de maternité. C'est sa présence réelle qui permet à son entourage de faire en partie le deuil de l'imaginaire.

On aborde déjà là les déterminants psychologiques.

### Approche psychologique

Sur un plan psychologique et en particulier avec la grille de lecture de la théorie psychanalytique, la parentalité a une histoire inconsciente, des racines anciennes bien antérieures au moment de la naissance et même de la conception. Le bébé naît en quelque sorte d'abord dans la tête de

15. R. Zazzo, *L'attachement* (ouvrage collectif avec D. Anzieu, J. Bowlby, R. Chauvin, F. Duyckaerts, H. Harlow, S. Koupnik, R. Spitz, D. Widlocher), Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1974.

ses parents et est porteur de l'empreinte des relations anciennes aux générations précédentes.

Dans cette dynamique, le désir de devenir parent est à distinguer du désir d'avoir un enfant. *Le désir de devenir parent* est pour beaucoup en relation avec le narcissisme : c'est le désir très précoce chez l'enfant de s'attribuer la puissance supposée des parents, de devenir source de toutes les gratifications. C'est aussi le désir de créer un être qui concrétisera les ambitions qu'on n'a pas pu réaliser.

*Le désir d'enfant* serait lui davantage lié au développement sexuel de la petite fille et du petit garçon que chacun a été, et aux relations libidinales et conflictualisées qu'il a établies, tout enfant, avec ses premiers objets, dont le prototype est la relation triangulaire œdipienne ; il est alors le résultat de la *négociation œdipienne*, lorsqu'on se sent autorisé à investir les places convoitées, à s'identifier aux partenaires parentaux.

Ce mélange de relations narcissiques et objectales va être central dans l'élaboration de l'identité parentale. Il intervient aux différentes étapes : étape qui conduit à la conception, déroulement de la grossesse, naissance, évolution de l'interaction après la naissance avec une dynamique commune à tout parent, homme ou femme, mais aussi une spécificité liée à l'identité sexuelle.

*La grossesse* est ainsi une période d'importants remaniements psychoaffectifs chez la femme pour qui il s'agit d'abord d'accepter ce corps étranger, puis les modifications de son propre corps sur un double plan proprioceptif et intéroceptif, avec leur résonance narcissique. C'est le temps aussi où le fœtus à naître prend sens par rapport à l'enfant fantasmatique du désir de maternité, enfant réparateur, enfant rival ; il prend sens enfin par rapport à l'enfant imaginaire que le couple rêve porteur de tout un ensemble de projets.

On sait maintenant que ce temps de la grossesse est également chez l'homme source de modifications psychologiques, mais avec bien sûr une dynamique différente.

*L'accouchement* confronte la femme au biologique, plus ou moins aisément accepté ; il la confronte aussi, surtout par la réalisation qu'il représente de tous ces désirs anciens enfouis, à tous les affects qui les accompagnent.

Puis c'est *la découverte du nouveau-né*, période d'adoption progressive, de travail psychique où la mère fait petit à petit le deuil de l'enfant imaginaire dans son échange avec ce bébé réel par qui elle va apprendre à se laisser guider ; se laisser guider, peut-être grâce à la préoccupation maternelle primaire<sup>16</sup>, sorte de régression maternelle permettant de

16. D. Winnicott, *L'enfant et sa famille*, Paris, Payot, 1979.

– insister, d'une part, sur la précocité de la communication entre le bébé d'homme et ses proches, sur ce besoin inné d'autrui qui caractérise le nouveau-né, si dépendant malgré sa compétence. Le mérite revient à J. Bowlby et à R. Zazzo<sup>15</sup> d'avoir formulé cela très tôt dans la théorie de l'attachement. Le nouveau-né est prêt à dialoguer avec sa mère et il est probable que tout le contexte physiologique de la grossesse et de la naissance la prédispose elle-même à cet échange ; d'autres partenaires sont prêts eux aussi à ce dialogue avec le tout-petit, comme on l'a vu ;

– faire saisir, d'autre part, la nécessité d'une centration sur la dyade, c'est-à-dire sur les deux personnes en interaction (la mère et son bébé, le père et son bébé). L'interaction est un flux de messages allant de l'un à l'autre où chaque réponse ne prend son sens que par rapport au signal précédent, lui-même réponse à un autre signal. C'est, par exemple, la vue du bébé qui provoque chez l'adulte une modification du ton de la voix, en retour cette voix qui « monte » retient l'attention du bébé qui « écarquille les yeux ». C'est aussi le contact précoce peau à peau puis les pleurs du nouveau-né qui favorisent chez la mère une montée de lait. C'est enfin le sourire du bébé qui entraîne une réponse chez son partenaire, une vocalise, suivie elle-même d'une vocalise de l'enfant.

La compréhension de ce qui se joue pour le parent implique donc la prise en compte du partenaire, le nouveau-né.

L'importance du contact, de la présence du bébé auprès des parents, et en particulier auprès de la mère, ne s'explique pas obligatoirement en termes d'imprégnation au sens biologique ; cela peut être aussi compris dans une perspective psychodynamique : c'est le bébé qui rend la femme mère. Dans ce moment de la naissance et de l'après-naissance, expérience si intense sur le plan psychoaffectif pour la mère, l'enfant réel va être confronté au bébé imaginaire de la grossesse et au bébé fantasmatique du désir de maternité. C'est sa présence réelle qui permet à son entourage de faire en partie le deuil de l'imaginaire.

On aborde déjà là les déterminants psychologiques.

### Approche psychologique

Sur un plan psychologique et en particulier avec la grille de lecture de la théorie psychanalytique, la parentalité a une histoire inconsciente, des racines anciennes bien antérieures au moment de la naissance et même de la conception. Le bébé naît en quelque sorte d'abord dans la tête de

15. R. Zazzo, *L'attachement* (ouvrage collectif avec D. Anzieu, J. Bowlby, R. Chauvin, F. Duyckaerts, H. Harlow, S. Koupnik, R. Spitz, D. Widlocher), Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1974.

ses parents et est porteur de l'empreinte des relations anciennes aux générations précédentes.

Dans cette dynamique, le désir de devenir parent est à distinguer du désir d'avoir un enfant. *Le désir de devenir parent* est pour beaucoup en relation avec le narcissisme : c'est le désir très précoce chez l'enfant de s'attribuer la puissance supposée des parents, de devenir source de toutes les gratifications. C'est aussi le désir de créer un être qui concrétisera les ambitions qu'on n'a pas pu réaliser.

*Le désir d'enfant* serait lui davantage lié au développement sexuel de la petite fille et du petit garçon que chacun a été, et aux relations libidinales et conflictualisées qu'il a établies, tout enfant, avec ses premiers objets, dont le prototype est la relation triangulaire œdipienne ; il est alors le résultat de la *négociation œdipienne*, lorsqu'on se sent autorisé à investir les places convoitées, à s'identifier aux partenaires parentaux.

Ce mélange de relations narcissiques et objectales va être central dans l'élaboration de l'identité parentale. Il intervient aux différentes étapes : étape qui conduit à la conception, déroulement de la grossesse, naissance, évolution de l'interaction après la naissance avec une dynamique commune à tout parent, homme ou femme, mais aussi une spécificité liée à l'identité sexuelle.

*La grossesse* est ainsi une période d'importants remaniements psychoaffectifs chez la femme pour qui il s'agit d'abord d'accepter ce corps étranger, puis les modifications de son propre corps sur un double plan proprioceptif et intéroceptif, avec leur résonance narcissique. C'est le temps aussi où le fœtus à naître prend sens par rapport à l'enfant fantasmatique du désir de maternité, enfant réparateur, enfant rival ; il prend sens enfin par rapport à l'enfant imaginaire que le couple rêve porteur de tout un ensemble de projets.

On sait maintenant que ce temps de la grossesse est également chez l'homme source de modifications psychologiques, mais avec bien sûr une dynamique différente.

*L'accouchement* confronte la femme au biologique, plus ou moins aisément accepté ; il la confronte aussi, surtout par la réalisation qu'il représente de tous ces désirs anciens enfouis, à tous les affects qui les accompagnent.

Puis c'est *la découverte du nouveau-né*, période d'adoption progressive, de travail psychique où la mère fait petit à petit le deuil de l'enfant imaginaire dans son échange avec ce bébé réel par qui elle va apprendre à se laisser guider ; se laisser guider, peut-être grâce à la préoccupation maternelle primaire<sup>16</sup>, sorte de régression maternelle permettant de

16. D. Winnicott, *L'enfant et sa famille*, Paris, Payot, 1979.



– *insister, d'une part, sur la précocité de la communication entre le bébé d'homme et ses proches, sur ce besoin inné d'autrui qui caractérise le nouveau-né, si dépendant malgré sa compétence. Le mérite revient à J. Bowlby et à R. Zazzo<sup>15</sup> d'avoir formulé cela très tôt dans la théorie de l'attachement. Le nouveau-né est prêt à dialoguer avec sa mère et il est probable que tout le contexte physiologique de la grossesse et de la naissance la prédispose elle-même à cet échange ; d'autres partenaires sont prêts eux aussi à ce dialogue avec le tout-petit, comme on l'a vu ;*

– *faire saisir, d'autre part, la nécessité d'une centration sur la dyade, c'est-à-dire sur les deux personnes en interaction (la mère et son bébé, le père et son bébé). L'interaction est un flux de messages allant de l'un à l'autre où chaque réponse ne prend son sens que par rapport au signal précédent, lui-même réponse à un autre signal. C'est, par exemple, la vue du bébé qui provoque chez l'adulte une modification du ton de la voix, en retour cette voix qui « monte » retient l'attention du bébé qui « écarquille les yeux ». C'est aussi le contact précoce peau à peau puis les pleurs du nouveau-né qui favorisent chez la mère une montée de lait. C'est enfin le sourire du bébé qui entraîne une réponse chez son partenaire, une vocalise, suivie elle-même d'une vocalise de l'enfant.*

La compréhension de ce qui se joue pour le parent implique donc la prise en compte du partenaire, le nouveau-né.

L'importance du contact, de la présence du bébé auprès des parents, et en particulier auprès de la mère, ne s'explique pas obligatoirement en termes d'imprégnation au sens biologique ; cela peut être aussi compris dans une perspective psychodynamique : c'est le bébé qui rend la femme mère. Dans ce moment de la naissance et de l'après-naissance, expérience si intense sur le plan psychoaffectif pour la mère, l'enfant réel va être confronté au bébé imaginaire de la grossesse et au bébé fantasmatique du désir de maternité. C'est sa présence réelle qui permet à son entourage de faire en partie le deuil de l'imaginaire.

On aborde déjà là les déterminants psychologiques.

### Approche psychologique

Sur un plan psychologique et en particulier avec la grille de lecture de la théorie psychanalytique, la parentalité a une histoire inconsciente, des racines anciennes bien antérieures au moment de la naissance et même de la conception. Le bébé naît en quelque sorte d'abord dans la tête de

15. R. Zazzo, *L'attachement* (ouvrage collectif avec D. Anzieu, J. Bowlby, R. Chauvin, F. Duyckaerts, H. Harlow, S. Koupnik, R. Spitz, D. Widlocher), Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1974.

ses parents et est porteur de l'empreinte des relations anciennes aux générations précédentes.

Dans cette dynamique, le désir de devenir parent est à distinguer du désir d'avoir un enfant. *Le désir de devenir parent* est pour beaucoup en relation avec le narcissisme : c'est le désir très précoce chez l'enfant de s'attribuer la puissance supposée des parents, de devenir source de toutes les gratifications. C'est aussi le désir de créer un être qui concrétisera les ambitions qu'on n'a pas pu réaliser.

*Le désir d'enfant* serait lui davantage lié au développement sexuel de la petite fille et du petit garçon que chacun a été, et aux relations libidinales et conflictualisées qu'il a établies, tout enfant, avec ses premiers objets, dont le prototype est la relation triangulaire œdipienne ; il est alors le résultat de la *négociation œdipienne*, lorsqu'on se sent autorisé à investir les places convoitées, à s'identifier aux partenaires parentaux.

Ce mélange de relations narcissiques et objectales va être central dans l'élaboration de l'identité parentale. Il intervient aux différentes étapes : étape qui conduit à la conception, déroulement de la grossesse, naissance, évolution de l'interaction après la naissance avec une dynamique commune à tout parent, homme ou femme, mais aussi une spécificité liée à l'identité sexuelle.

*La grossesse* est ainsi une période d'importants remaniements psychoaffectifs chez la femme pour qui il s'agit d'abord d'accepter ce corps étranger, puis les modifications de son propre corps sur un double plan proprioceptif et intéroceptif, avec leur résonance narcissique. C'est le temps aussi où le fœtus à naître prend sens par rapport à l'enfant fantasmatique du désir de maternité, enfant réparateur, enfant rival ; il prend sens enfin par rapport à l'enfant imaginaire que le couple rêve porteur de tout un ensemble de projets.

On sait maintenant que ce temps de la grossesse est également chez l'homme source de modifications psychologiques, mais avec bien sûr une dynamique différente.

*L'accouchement* confronte la femme au biologique, plus ou moins aisément accepté ; il la confronte aussi, surtout par la réalisation qu'il représente de tous ces désirs anciens enfouis, à tous les affects qui les accompagnent.

Puis c'est *la découverte du nouveau-né*, période d'adoption progressive, de travail psychique où la mère fait petit à petit le deuil de l'enfant imaginaire dans son échange avec ce bébé réel par qui elle va apprendre à se laisser guider ; se laisser guider, peut-être grâce à la préoccupation maternelle primaire<sup>16</sup>, sorte de régression maternelle permettant de

16. D. Winnicott, *L'enfant et sa famille*, Paris, Payot, 1979.