

L'enfant, le collectif et l'espace public

Par Pierre MOISSET, Sociologue

Cette formation va s'attacher à faire ressortir l'image de l'enfant qui se dessine dans différents projets d'établissement d'accueil des jeunes enfants. En effet, au-delà de leur relative diversité, les projets d'établissement ont un certain nombre de points communs dans leurs objectifs, leurs attentes, leurs expressions. Et certains de ces points communs dessinent une commune image de l'enfant accueilli. A travers ce à quoi les équipes souhaitent être sensibles, attentives, ce qu'elles souhaitent pouvoir apporter aux enfants, c'est une certaine conception de l'enfant qui se dit. Une conception de l'enfant dont j'aimerais dresser le portrait afin que nous puissions en débattre aujourd'hui. Et en débattre notamment en la mettant en opposition, en contraste avec d'autres images de l'enfant telles qu'on en trouve dans les curricula de la petite enfance dans différents pays.

Il faut tout de suite bien clarifier la nature de l'exercice que je vous propose. Il ne s'agit absolument pas d'une critique de projets d'établissement et de l'image de l'enfant qu'il peut y avoir dans ces projets. Il ne s'agit pas de dire qu'ils sont incomplets, insuffisants etc... non il s'agit plutôt de voir comment – y compris à travers leurs avancées – ils restent profondément inscrits dans une conception de jeune enfant caractéristique de la France, une conception qui pour être riche et avoir ses points d'attention, n'en laisse pas moins de côté d'autres conceptions de l'enfant qu'il peut être intéressant de percevoir afin d'élargir encore le champ de réflexion des professionnels.

Je vais commencer par développer certains thèmes présents dans différents projets d'établissement que j'ai pu consulter, thèmes à travers lesquels se donnent plus clairement à lire une conception de l'enfant. Dans un deuxième temps, afin d'ouvrir le débat, je mettrai en regard ce que j'ai pu tirer des projets d'établissement avec ce que nous disent différents curriculum de la petite enfance.

A la lecture des projets d'établissement on peut distinguer de nombreux thèmes et points d'attention différents : la séparation, l'accueil de l'enfant, le travail avec les parents, les soins quotidiens, le jeu etc.... Parmi tous ces thèmes, j'ai décidé d'en privilégier deux qui livrent peut être plus clairement une image de l'enfant caractéristique de l'accueil de la petite enfance en France. Ces deux thèmes sont l'enfant et le collectif (ou plus précisément la façon dont les projets d'établissement parlent de l'attention qu'ils portent à l'enfant en tant qu'individu au sein du collectif d'accueil) et la séparation.

L'enfant et le collectif

A la lecture de différents projets d'établissement (crèches collectives, multi-accueil, RAM) ressort principalement l'opposition entre l'enfant et le collectif. Plus précisément entre l'enfant en tant que petit individu attaché à ses parents, et l'espace du lieu d'accueil en tant que collectif au sein duquel on va devoir s'assurer que le jeune sujet-enfant va être respecté.

En fait, le collectif ressort sous différents aspects. D'une part, il est un ensemble, un groupe qui risque

toujours de « submerger » l'enfant-individu mais, d'autre part, il peut aussi être un espace commun, un espace public qui est le lieu des apprentissages de la vie en commun. On détaillera ces différents aspects.

La séparation

Entre l'enfant-individu et le collectif d'accueil, on trouve toute la question de la séparation abordée dans les projets. A quoi doit-on veiller pour que cette séparation se fasse et se passe bien? Quels sont les rôles des professionnels et des parents dans cette séparation? Que dit-on de l'enfant à travers sa séparation d'avec ses parents?

L'enfant et le collectif

Les projets d'établissement parlent de différentes manières du collectif d'accueil qu'ils proposent aux enfants. Ils n'en parlent pas forcément directement ni positivement mais ils mentionnent souvent cet élément de « contexte » afin de préciser leur action par rapport à lui. On peut dès maintenant garder à l'esprit le fait que les projets d'établissement ne parlent pas directement du collectif d'enfants, de la nature de ce collectif, on verra en effet que certains curriculums, au contraire, s'attachent à préciser la nature et les attentes envers ce collectif, ce groupe, cet ensemble d'enfants que les lieux d'accueils contiennent. En tout cas, en précisant leur action par rapport au collectif d'enfants, les projets d'établissement donnent à voir une certaine image de l'enfant confronté à ce collectif.

Le collectif comme risque d'inattention

La figure la plus saillante sous laquelle apparaît le collectif dans les projets d'établissement est celle du *risque*. Le collectif représente un risque pour le respect de l'individualité de l'enfant, aussi doit-on souligner le fait que, malgré ce collectif, les enfants seront pris en charge, soignés individuellement. Les projets pédagogiques insistent sur la nécessité de respecter l'enfant, en tant qu'individu, dans le collectif au sein duquel il est accueilli :

« Veiller à la santé, la sécurité des enfants dans des conditions favorables à leur développement individuel au sein d'un groupe. »

« Respecter l'individualité de chaque enfant dans la collectivité. »

A travers ces phrases, ces orientations, le collectif apparaît comme une « menace » pour l'individualité de l'enfant . Une menace au sens où il pourrait être un contexte, un milieu dans lequel les professionnels n'auraient pas le temps de s'intéresser à chaque enfant, en tant que tel, pour lui-même. D'où (peut être) ces réaffirmations d'une volonté de s'intéresser à chaque enfant individuellement.

Plus précisément, le collectif apparaît comme un risque à deux titres pour les enfants. Premièrement comme un risque au sens où il serait un **tout** dans lequel ils risqueraient d'être fondus, oubliés en tant qu'individus, d'où les rappels du respect de l'individualité de chaque enfant que nous venons de mentionner. Deuxièmement le collectif apparaît comme une menace en tant que mise en **série** des

enfants, c'est à dire la crainte que chaque enfant soit oublié en tant qu'individu dans le fait de devoir s'occuper de toute une série d'enfants. D'où les rappels présents dans différents projets sur le fait que les soins sont bien individualisés :

L'assistante maternelle répond aux besoins de l'enfant de façon individualisée, c'est-à-dire qu'elle suit le rythme de chaque enfant.

Pour les enfants les plus jeunes, dont le rythme n'est pas encore régulier, l'A.M. va au cours de l'adaptation et avec l'aide des parents apprendre à repérer les signes qui montrent que l'enfant a faim, sommeil ou besoin d'être changé.

Le change est un moment de relation privilégiée entre l'enfant et l'adulte. En ce sens, l'adulte veille à créer un climat de confiance, sécurisant pendant ces instants. Les couches de l'enfant sont changées quand cela est nécessaire et avec son assentiment. Nous prenons du temps afin que le change soit un véritable moment d'attention personnelle pour l'enfant. Toutes nos actions sont expliquées verbalement et nous sollicitons l'accord des enfants plus âgés pour changer leurs couches, aller sur le pot ou sur les WC. Nous donnons la possibilité aux enfants d'être debout et tentons de favoriser leur autonomie (enlever leur couche, la jeter, s'essuyer...)

Ces rappels sont tout à fait légitimes tant on peut imaginer que le fait de devoir s'occuper de tout un ensemble d'enfants à qui on doit tous accorder attention et soins, puissent générer une attitude détachée, neutre tant les séquences d'action se succèdent et se ressemblent. En cela, de telles notations sont précieuses et soulignent une attention aux modalités concrètes d'exercice des soins au sein des modes d'accueil. On peut juste noter que, ce faisant le collectif est perçu uniquement comme un risque d'inattention à l'égard des différents enfants et non pas **aussi** comme un milieu de vie pour chacun d'eux, un milieu où ils découvrent d'autres dimensions de l'existence que celles qui leur sont accessibles au sein de leur famille. C'est à dire que, si le collectif contient ce risque d'inattention et de « sérialisation », il est aussi un contexte de vie qui a une dynamique propre qui peut présenter certains avantages pour les enfants et ceux qui en prennent soin.

Le collectif comme espace d'initiation à la vie publique et citoyenne

Dans la première conception du collectif que nous venons de dessiner, celui-ci apparaît essentiellement comme une possibilité d'inattention dont il s'agit de se prévenir en assurant l'expression d'un souci individuel envers chaque enfant. Mais le collectif apparaît aussi dans les projets d'établissement— quoique plus rarement — comme le premier lieu d'apprentissage d'une vie en commun en dehors de la famille . Comme un lieu d'initiation à d'autres règles de vie, propres à un espace collectif. Le collectif du lieu d'accueil apparaît alors comme le prélude au collectif scolaire, au collectif de la vie sociale, les projets parlent alors d'adaptation à la vie scolaire et sociale.

En se référant à cette deuxième figure du collectif (le collectif comme espace social et comme espace commun de vie) les projets d'établissement n'abordent plus l'enfant en tant qu'individu mais en tant que **citoyen**, et il en va alors de même pour les parents. Si dans la première figure du collectif il est question d'être attentif à chaque parent, dans cette seconde figure, il s'agit d'initier parents et enfants à un espace commun de vie :

Ce temps de parole permet aux parents et aux professionnelles de faire connaissance et ainsi d'établir un climat de confiance. Les familles peuvent alors exprimer leurs questionnements et/ou leurs exigences. C'est aussi l'occasion pour l'équipe de présenter le cadre institutionnel dans lequel leur enfant va évoluer et d'annoncer les règles du collectif. (

On ne parle plus alors d'individu et d'individualité mais de différences, et de différences qui doivent savoir se « respecter » les unes et les autres dans un espace collectif et qui doivent savoir faire place à des règles communes. Dans cette deuxième conception, le collectif prend une certaine consistance face aux différences individuelles, il s'impose plus comme un espace qui peut exercer une contrainte à tous :

Chaque être humain est différent d'un autre. Il a sa propre culture, ses propres caractéristiques physiques, a un rythme qui lui est propre, des coutumes particulières. Respecter les différences sociales, c'est accepter l'autre dans sa différence et donc le respecter sans pour autant gêner le fonctionnement de la structure ni les règles de la collectivité. (régime alimentaire, laïcité...). L'enfant est accueilli à la crèche dans le respect de son histoire familiale et personnelle, sans jugement de valeur. (Fontaines)

Le collectif réfère alors plus à une certaine conception de l'espace public et de l'espace citoyen : en étant accueillis dans une structure d'accueil, parents et enfants doivent apprendre à articuler leurs différences, leurs particularités avec les règles du lieu et avec les autres parents et enfants présents. Le collectif d'accueil apparaît alors comme une figure d'un espace public typiquement français avec notamment l'accent mis sur la laïcité, le respect des différentes confessions religieuses. Cette deuxième figure du collectif semble donc se distinguer grandement de la première au sens où le collectif n'y est plus perçu comme un risque mais comme un *espace*, le lieu d'existence d'une vie collective, soumise à des règles et contraintes communes. Alors que dans la première conception il s'agit de respecter des *individualités*, dans cette deuxième conception, ces individualités se traduisent en *différences* qu'il s'agit d'articuler. Chacun devient un différent qui doit consentir du commun avec les autres. Mais, ces deux conceptions ont ceci de commun qu'elle n'aborde pas ce qui se passe dans le collectif, ce que cette vie en commun génère. Elles évoquent ce que ce collectif fait craindre (l'oubli de l'individu), et ce qu'il suppose (des règles de vie), mais elles passent sur ce qu'il peut représenter pour les enfants qui y vivent, sur le milieu de vie qu'il peut constituer pour eux.

Le collectif comme espace d'intégration

A ces deux premières figures du collectif, on peut en adjoindre une troisième, celle du lieu d'accueil comme espace d'intégration des différents parents et enfants. Le collectif apparaît alors non plus comme une menace ou comme un espace public mais comme une « ressource », un lieu où les inégalités sociales vont pouvoir être compensées ou tout au moins aménagées. Les établissements et espaces d'accueil apparaissent là non pas comme des espaces sociaux mais des espaces de socialisation qui ont à charge de veiller à l'intégration sociale de tous les enfants, y compris ceux dont les conditions de vie familiale compromettent le plus une telle intégration. Cela se traduit soit par la citation directe de l'article du décret d'août 2000 relatif à cette fonction d'intégration, soit par des rappels de cette fonction :

Concourir à l'intégration sociale de tous les enfants.

Le personnel de cet établissement veille à la santé, au développement, et à la sécurité des enfants qui lui sont confiés. Il concourt à l'intégration sociale des enfants ayant un handicap ou atteints d'une maladie chronique. Il apporte l'aide aux parents afin que ceux-ci puissent concilier leur vie professionnelle et leur vie familiale. De plus, il faut s'adapter aux nouvelles réalités sociales des familles et soutenir ces dernières dans leur rôle parental.

Rôle de prévention. Le projet social traduit, au-delà du service rendu aux parents, sa fonction sociale : mixité, intégration, prévention contre les exclusions et les inégalités.

A travers les notions de mixité, d'intégration, le collectif d'accueil constitué au sein des établissements apparaît comme un lieu de mélange, d'intégration à un ensemble social via la participation à la vie d'un « petit ensemble », le lieu d'accueil. En cela, le collectif du lieu d'accueil devient l'outil d'un souci d'intégration et de mixité sociale plus vaste. Dans cette dernière conception, l'enfant apparaît non plus comme un individu singulier ou un citoyen parmi d'autres, mais comme l'utilisateur ou le sujet d'une action sociale ou d'un souci d'intégration et de cohésion sociale.

Trois conceptions du collectif d'accueil, trois conceptions de l'enfant

On peut donc rapidement repérer trois conceptions de l'enfant dans la façon dont les projets d'établissement parlent de leur espace d'accueil, du collectif qu'ils proposent aux enfants et aux parents. On trouve premièrement l'enfant-individu qui doit être respecté en tant que tel, parce que le collectif « menace » sa reconnaissance en tant qu'individu en risquant de ne pas lui accorder suffisamment de temps, suffisamment de temps personnel ou personnalisé (d'où l'insistance dans certains projets sur les moments de change comme moments de contact chaleureux, personnel, avec explication des gestes à l'enfant, il s'agit de prévenir des relations portant sur le corps qui soient dépersonnalisées, réalisées à la chaîne, sans attentions). Deuxièmement, on trouve l'enfant-citoyen qui avec et malgré ses différences va devoir être initié – via l'espace d'accueil – à une vie en commun où ses différences, ses particularités (ainsi que celles de ses parents) vont devoir composer avec les règles de vie du lieu, une certaine conception de l'espace public (espace laïque notamment) et les différences des autres enfants.

Enfin, troisièmement, on trouve l'enfant-utilisateur qui est l'objet d'une attention en terme d'intégration ou de mixité sociale, on s'intéresse moins alors à son individualité, à ses particularités « singulières » (en termes personnels, de caractère, culturelles) mais plutôt à son positionnement sur une échelle d'inégalités et de différences sociales qu'il s'agit de compenser.

Fort bien me direz-vous, mais encore, qu'est ce que cela nous dit, nous démontre, et en quoi cela nous avance-t-il?

Encore une fois, il ne s'agit pas de critiquer ces conceptions, parfaitement compréhensibles voire légitimes dans notre contexte culturel et social. Il s'agit, en les soulignant, en les dessinant à grands traits, de les faire ressortir afin de les comparer avec d'autres conceptions du collectif d'accueil et de l'enfant, d'autres conceptions qui – par effet de contraste – pourront nous donner d'autres idées, nous rendre sensibles à d'autres aspects à travailler au sein de l'accueil.

Avant d'exposer la vision de l'espace d'accueil que l'on trouve dans différents curriculum étrangers, je souhaiterai insister encore sur le point commun entre ces trois conceptions du collectif d'accueil et les trois représentations de l'enfant qui les parcourent. Ces trois conceptions me semblent avoir en commun de saisir le collectif d'accueil *de l'extérieur*. Soit comme un risque, soit comme un espace public, soit comme une ressources mais peu, ou beaucoup moins, comme un contexte de vie et de socialisation, un contexte de vie qui a du sens *en soi* aux yeux des parents et des enfants. De la même façon, les trois images de l'enfant corrélatives de ces perceptions du collectif : l'individu, le citoyen et l'usager ne permettent peut être pas suffisamment de saisir les liens que l'enfant (et ses parents) peuvent nouer à ce collectif d'accueil, à cet espace commun. Non pas comment ils peuvent y participer (la dimension citoyenne) ne ce qu'ils peuvent en retirer (la dimension d'usager), mais en quoi le fait d'y être et d'y appartenir fait partie de leur histoire et de leur identité. Un détour par les curriculums va peut être nous permettre de mieux saisir ces aspects.

Au sein des curricula

Un collectif d'accueil positif

Au sein des différents curricula consultés, le groupe dans lequel est inclus l'enfant est justement pensé comme un espace social et notamment une partie d'un espace social positif. Alors que ce groupe nous est peut être plutôt familier sous la figure d'un collectif potentiellement nocif pour l'individualité et la singularité parce qu'il est « sérialisant », impropre à un enfant si jeune, même s'il est également porteur de socialisation. Ainsi le curriculum du lander de Berlin précise: « Comme les adultes, les enfants vivent en société (...) ils développent un sens de la communauté, éprouvent ce qui est juste et ce qui ne l'est pas, ce qui sert l'intérêt général et ce qui lui nuit. » On voit bien dans cet extrait que l'enfant est d'emblée posé comme un sujet social à qui le groupe n'est ni nocif, ni étranger, mais est un lieu de vie et d'apprentissage, un lieu « naturel » de vie. Un lieu où il développe des compétences spécifiques: un « sens de la communauté », un sens de la justice, un sens de l'intérêt général. L'enfant n'est pas « simplement » socialisé par le groupe, au sens d'une accoutumance à la vie en groupe, d'une sensibilisation au fait d'être en dehors de la famille à une place « d'un parmi d'autres » au sein d'un collectif plus large. L'enfant développe des compétences qu'on pourrait appeler des « compétences sociales »: c'est à dire juger de l'intérêt général, penser et se penser par rapport à un groupe.

Un collectif démocratique

Ensuite, ce groupe au sein des curricula consulté est un espace social *démocratique* c'est à dire régit par une conception précise de ses composantes (ce sont des individus et des individus égaux), par une conception précise des relations entre ses composantes (ces individus doivent se respecter, s'articuler, leurs interactions sont source d'apprentissages du fait qu'elles sont inscrites dans un horizon démocratique). Et notamment entre ses composantes adultes et enfantines. Nous retrouvons le curriculum du lander de Berlin:

« Tout enfant doit pouvoir faire l'expérience:

- d'être important et d'appartenir à un groupe
- de contribuer à la communauté avec ses connaissances et ses capacités
- qu'il peut façonner la vie quotidienne de la structure avec ses idées et désirs
- que les règles (...) y sont négociées avec les adultes et les autres enfants. »

Au sein des curricula, l'enfant n'est donc pas plongé ou initié à n'importe quelle expérience collective, mais une expérience d'un collectif démocratique. C'est à dire d'un groupe où il est porteur d'une voix, une voix parmi d'autres certes mais une voix qui compte. Un collectif au sein duquel les règles de vie ensemble sont négociables et – peut être – négociées, un collectif qui peut accueillir et tenir compte de ses souhaits et désirs.

Un espace social démocratique situé

De plus, ce groupe est une partie d'un espace social démocratique culturellement situé. C'est à dire un espace culturel porteur de valeurs (en dehors des valeurs démocratiques) issues de son histoire, qu'il considère – à travers le curriculum – devoir être transmises aux jeunes enfants. Ainsi le curriculum suédois précise:

« La tâche de l'éducation préscolaire n'implique pas uniquement de développer les capacités de l'enfant et sa créativité, mais aussi de transmettre un héritage culturel – les valeurs, les traditions, l'histoire, le langage et le savoir – d'une génération à l'autre »

Un espace social démocratique historiquement situé

Enfin, le groupe dans lequel est inscrit l'enfant dans les curricula est non seulement un lieu de vie ordinaire de l'enfant compatible avec sa nature sociale, non seulement un espace démocratique, un espace démocratique culturellement situé, mais également un espace démocratique historiquement situé au sens où, dans les curricula, la situation actuelle de ces espaces peut apparaître et de cette situation actuelle sont déduits des objectifs pour l'éducation préscolaire.

Dans le curriculum suédois on trouve ainsi l'importance du développement chez les enfants des capacités de communication dans une société « informationnelle »: « la capacité de communiquer, d'apprendre et de coopérer est nécessaire dans une société caractérisée par un immense flot d'informations et un changement rapide. L'éducation préscolaire doit fournir un fondement aux enfants afin qu'ils puissent acquérir dans le futur les connaissances et les comportements (skills) qui formeront le cadre commun de travail dont la société a besoin ». On voit dans cet extrait qu'un des objectifs de l'éducation préscolaire est déduit d'un contexte social actuel. C'est à dire un contexte social concret et contemporain, par opposition à une référence à la démocratie ou à une société de coopération solidaire qui renvoie tout autant à un état social idéal ou souhaité qu'à un état social actuel et déjà réalisé. Dans ce même curriculum on trouve la référence à une mixité culturelle de la société suédoise: « L'internationalisation de la société suédoise impose des exigences accrues sur la capacité des personnes de comprendre les différentes valeurs d'une diversité culturelle et de vivre au sein de cette diversité. L'éducation préscolaire est un espace culturel et social de rencontre qui peut renforcer cette aptitude de compréhension et de partage et préparer les enfants à vivre au sein d'une

communauté de plus en plus diversifiée (internationalisée)».

D'un collectif abstrait à un collectif concret

Procédons maintenant à la comparaison entre ce que ces différents curriculums étrangers nous disent et ce que nous avons pu lire dans les projets d'établissement plus haut. Premier point, le collectif, même s'il peut être chargé de qualités plus ou moins générales dans les curriculums, apparaît aussi et surtout comme un milieu de vie concret pour les enfants. Un milieu de vie où ces derniers nouent des relations, des relations qui – du fait des valeurs que l'on veut voir mettre en pratique dans l'accueil de la petite enfance – sont « orientées » ou tirées plutôt dans un certain sens.

On passe donc d'un collectif abstrait perçu comme un risque, comme un espace public ou comme un espace d'intégration, à un collectif concret perçu comme un espace de relations.

Deuxième point, en partant du principe qu'un collectif d'enfant et d'adultes plongent enfants et adultes dans des relations, des dynamiques différentes que celles qu'ils peuvent connaître dans leurs familles, dans la sphère privée, les curriculums peuvent « parier » sur ce que ces dynamiques et ces relations peuvent faire : être le lieu d'une estime de soi, d'apprentissages de compétences sociales générales, d'apprentissages liés à une certaine société à un moment donné. Toutes choses qui me semblent radicalement différente du fait de dire que la participation à un collectif suppose le respect de règle. On voit là que le collectif est perçu *de l'intérieur* à partir de ce que l'on pense être ses dynamiques propres et ce qu'elles permettent et non plus de l'extérieur.

L'enfant comme individu doté de besoins intérieurs et individuels et l'enfant comme individu doté de capacités relationnelles

Revenons maintenant à l'image de l'enfant. A travers ces deux conceptions différentes du collectif d'accueil, on voit clairement se dessiner deux conceptions de l'enfant. D'un côté (les projets d'établissement) l'enfant semble être plus perçu comme un petit individu dont il faut respecter l'individualité dans le collectif, comme un petit sujet doté essentiellement de besoins individuels, de reconnaissance de sa personne. Les curriculums, sans oublier cette dimension (Cf par exemple le curriculum écossais) insistent plus sur les capacités relationnelles des enfants. Sur le fait que le collectif d'accueil leur permet de développer des compétences sociales qui leur sont « naturelles », en tout cas tout aussi évidentes que leurs besoins en tant qu'individus. On trouve là, une grande différence entre les deux approches. Pour faire à très grands traits, on a la sensation que dans nos projets d'établissement (et dans la conception de l'accueil de la petite enfance en général) l'enfant est plus perçu comme un être de besoins, alors que dans les curriculums il est plus perçu comme un être compétents à qui il faut donner des contextes de développement de ses compétences :

Because of research, we know that babies are born with what is referred to as a .predisposition. . a natural inclination for learning. They are eager to learn and to make sense of their world. All babies are different and employ a range of senses and abilities

to investigate the world they live in, to communicate with others, to adjust to different people and surroundings and to form relationships.

(Grâce aux recherches nous avons que les jeunes enfants sont nés avec ce que l'on peut appeler une prédisposition, une inclination naturelle à apprendre. Ils sont désireux d'apprendre et de donner un sens à leur monde. Tous les bébés sont différents et emploient une diversité de sens et de capacités pour investir et comprendre le monde dans lequel ils vivent, ils communiquent avec les autres, pour s'ajuster aux différentes personnes et pour former des relations) (Brith to Three, curriculum écossais)

La séparation

L'autre grand thème qui, dans les projets d'établissement, permet de cerner une certaine conception de l'enfant est la séparation. Première séparation lors de l'adaptation de l'enfant, séparations récurrentes chaque matin quand les parents laissent l'enfant dans son lieu d'accueil. Cette question de la séparation (très discrète voire inexistante dans les curriculums) apparaît quasiment dans tous les projets d'établissement.

La séparation : la possibilité d'une faille

La séparation semble perçue comme un moment extrêmement délicat, sensible puisqu'alors l'enfant se « sépare » de ses parents pour rejoindre un autre monde, un autre univers, celui du lieu d'accueil.

Les connaissances du développement psychoaffectif du jeune enfant nous rendent particulièrement attentifs aux premières séparations. Elles peuvent influencer sur les futures adaptations dans la vie sociale pendant l'enfance, l'adolescence et la vie d'adulte et de citoyen. (alouettes)

Ainsi, une bonne séparation doit être assurée afin que l'enfant ne soit pas marqué – dans l'ensemble de ses capacités d'adaptation – par une trop faible capacité à se séparer et donc à entrer dans de nouveaux univers. En cela, la séparation semble pouvoir être – au-delà du moment délicat qu'elle constitue de fait – la possibilité d'une faille, d'une fragilité dans le parcours de l'enfant, d'où la nécessité de l'étayer, de l'accompagner. Des premières séparations mal accompagnées, mal vécues risqueraient de compromettre la capacité ultérieure de l'enfant à s'adapter.

Il s'agit peut-être pour l'enfant et ses parents d'une première séparation, ou en fonction de son âge, l'enfant a déjà connu des moments où il est séparé de ses parents et confié à d'autres personnes. Il faudra tenir compte de l'âge de l'enfant pour pouvoir comprendre ses réactions face à cette situation. Il peut être utile aussi de savoir comment les séparations précédentes ont été vécues.

Accompagner la séparation

On entre alors dans l'accompagnement de la séparation par les professionnels. La séparation apparaît comme une expérience potentiellement traumatisante et pour l'enfant et pour les parents et, à ce titre, elle a besoin d'un accompagnement :

Les parents, acteurs privilégiés pendant cette période, participent activement à la séparation. Avec le soutien et l'écoute des membres de l'équipe, et en particulier d'un professionnel référent durant l'adaptation, les parents ont l'opportunité de verbaliser leur angoisse, poser des questions.

La psychologue propose un premier entretien avec les parents permettant de leur spécifier son rôle en crèche, mais aussi de soutenir la famille impliquée dans un processus de séparation lors de l'adaptation.

La séparation apparaît principalement comme une occasion d'angoisse, de déstabilisation, à ce titre, la parole des parents doit être écoutée et recueillie de la part des professionnels, et les réactions de l'enfant doivent être observées :

De plus, cette période est fondamentale car elle rassure l'enfant, les parents, et permet à l'équipe d'apprendre à connaître chacun et son rythme. Le tout petit prend des repères, prend connaissance d'un nouveau lieu, et se familiarise avec de nouveaux visages. L'adaptation est donc un enjeu important de l'accueil en collectivité. Respect de l'enfant, de son rythme, de ses besoins, écoute active sont les clés d'une adaptation réussie. Un objet transitionnel (doudou ou tétine) peut aider l'enfant à mieux supporter la séparation.

L'accueil de l'assistante maternelle doit être chaleureux et convivial. Elle doit être disponible à l'arrivée de chaque enfant afin d'aider parents et enfant à se séparer (paroles rassurantes, doudou, rituels...). Il est important que les parents précisent qui vient chercher l'enfant et à quelle heure, afin que l'A.M. puisse en reparler à l'enfant et le préparer à l'arrivée de ses parents. Lors du départ le soir, l'A.M. retransmet aux parents le déroulement de la journée de l'enfant (repas, sommeil, activités, sorties, ...).

Ce qui est marquant dans cette vision de la séparation c'est que – justement – il ne s'agit apparemment que d'une séparation et non pas **aussi** de l'arrivée de l'enfant dans un nouvel univers. Il s'agit de garantir à l'enfant et aux parents un accompagnement dans le fait qu'ils se séparent mais moins dans le fait qu'ils vont participer à un nouvel espace qui peut venir compléter, changer leurs façons d'être les uns avec les autres. Les parents et l'enfant apparaissent comme « exposés » à cette séparation, comme devant en bonne partie la subir avec – fort heureusement – l'accompagnement des professionnels. Ainsi les projets d'établissements évoquent une « parole d'accompagnement », ou bien encore la « structuration des moments de séparation » par les professionnels. De même certains projets évoquent le recueil de la parole des parents devant cette séparation afin de prendre en compte leur vécu.

Des parents et des enfants passifs dans la séparation

A travers toutes ces notations on a la vision du professionnel comme un passeur, un professionnel du passage et de la transition. Transition qui – malgré le fait qu'ils aient demandé une place d'accueil – ne pourrait pas être assurée par les parents et encore moins par l'enfant. En forçant le trait, le parent ne paraît pas pouvoir avoir ce rôle de passeur, ne pas pouvoir en être en charge à part par la

transmission d'une histoire, d'une parole, d'un verbe sur ses émotions face au passage de son enfant entre plusieurs espaces.

Les professionnels semblent donc « porter » ce passage tandis que les parents (tendanciellement) le subissent et ne livrent à l'enfant et aux professionnels des moyens de l'accompagner qu'à travers une parole qui n'est pas d'accompagnement mais de révélation de leur vécu, ce qui permettra l'accompagnement.

Or, on pourrait aussi se dire que parents et enfants sont pleinement acteurs de ce qui n'est pas qu'une séparation mais une transition entre plusieurs espaces et, plus globalement, un changement. Les parents en sont acteurs à travers la demande de place qu'ils ont fait et qui les a amené dans une structure d'accueil, demande de place motivée par des conditions objectives mais aussi par des considérations éducatives ; et l'enfant peut en être acteur de par sa propre dynamique d'évolution, dynamique qui peut comprendre un besoin de sécurité, mais aussi un besoin de découverte.

A travers cette conception de la séparation, on retrouve le « fossé » que nous soulignons plus haut entre l'espace collectif du lieu d'accueil et l'enfant. De la même façon qu'il ne semble pas y avoir d'espace intermédiaire entre cet enfant et le collectif d'accueil, entre les familles prises individuellement et un collectif qui apparaît comme un espace public citoyen ou de socialisation, il ne semble pas y avoir de transition, de circulation évidente entre le monde de la famille et le monde de l'accueil. Cette séparation suppose de recueillir le vécu des parents et tout ce qu'il peut révéler des souffrances qu'ils vivent afin de les aider dans un passage qui ne leur semble pas « naturel » ni évident. Or, encore une fois, on pourrait concevoir que la participation à un espace de vie plus large que la famille est non seulement évident mais plus ou moins ardemment désiré par les parents comme pour les enfants en tant que les uns et les autres ressentiraient une telle circulation comme faisant partie intrinsèque de leur identité, de leur évolution.

Un sujet délicat essentiellement rapporté à ses parents

A travers ces différentes considérations l'enfant apparaît comme un sujet délicat qui est « exposé » à la séparation d'avec ses parents. Exposé au sens où il ne semble pas pouvoir y trouver un sens ou un intérêt, il s'agit essentiellement de l'accompagner, de lui permettre de mettre en place de nouveaux repères. Il s'agit donc essentiellement d'aménager un déplacement, une transition à laquelle l'enfant ne semble pas pouvoir trouver un sens pour lui-même. De la même façon, les parents ne semblent pas avoir une part active à cette « séparation », ils la subissent et doivent être accompagnés tout au long de ce qui s'apparente à un traumatisme. Ainsi la parole des parents sur leur vécu de cette séparation sera recueillie de même que les réactions de l'enfant seront observées. L'enfant apparaît ainsi comme un sujet délicat, essentiellement rapporté à ses parents, à tel point que toute distanciation de ses parents devra être aménagée, accompagné.

Encore une fois, ce qui est marquant dans cette conception, c'est que l'enfant semble – lorsqu'il arrive dans l'espace d'accueil – essentiellement se « séparer » et non pas arriver quelque part. Un quelque part où l'attendent d'autres choses, d'autres relations, d'autres espaces. De même l'enfant ne semble pas pouvoir avoir un quelconque intérêt à cette séparation (de même que les parents), pouvoir y tenir une part active, animée par le désir, l'envie de découvrir, de voir autre chose que sa propre famille.

Au sein des curricula

Les curricula ne parlent pas de la question de la séparation de l'enfant d'avec ses parents. De la même façon qu'ils parlent beaucoup moins précisément des soins ou des différents moments quotidiens que les projets d'établissement. Cela est lié à une différence de nature de documents : les curricula étant des orientations générales valables pour l'accueil des jeunes enfants au niveau d'un territoire dans son entier et les projets d'établissement concernant (de fait) un établissement en exposant les pratiques qui y prennent place.

Mais, en dehors de cette première différence, les curricula ne parlent pas de séparation parce qu'ils ne se basent pas sur une représentation de l'enfant comme étant essentiellement doté de besoins et rapporté à ses parents. Ils réfèrent beaucoup plus à une représentation de l'enfant comme étant doté de compétences et d'envies, de souhaits, de désirs. Quant aux parents, ils y apparaissent beaucoup moins comme les premiers et les principaux éducateurs que comme les membres d'un réseau de figures d'éducation.

Un enfant moteur

Il ressort des curricula de Berlin et de Suède particulièrement une image de l'enfant doté de son propre « moteur » de développement, d'éveil et de découverte. Cela peut nous sembler évident: nous aussi nous pensons que l'enfant est porté par sa propre énergie pour évoluer et découvrir le monde. Mais, ce n'est pas si simple. Regardons pour commencer le curriculum de Berlin:

« Dès la naissance, les enfants témoignent d'énergie et de concentration pour apprendre. Ils conquièrent le monde de leur propre gré, par leur mouvement et avec tous leurs sens. Ils sont constamment en train d'apprendre. »

Deux idées fortes ressortent de cet extrait:

- Les enfants ont de l'énergie et de la concentration pour apprendre, il ne s'agit pas de les éveiller mais d'accueillir cette énergie de découverte.
- L'apprentissage est constant et multiforme. Par le mouvement et l'exercice des sens. L'apprentissage ne se distingue donc pas tellement comme activité spécifique, il est présent dans le quotidien.

Aussi d'entrée de jeu, accueillir cet enfant veut dire accueillir cette énergie et cet apprentissage permanent. Et l'accueil va devoir non pas tant laisser de la place à un nécessaire éveil ou apprentissage, mais se penser autour d'une énergie et d'une trajectoire d'apprentissage propre aux enfants.

Un réseau de figure d'éducation

Corrélativement à tous ces éléments dépayés – à nos yeux – que les curricula développent par rapport à l'enfant, ces documents mettent également en exergue une autre conception des rapports entre parents et professionnels de l'accueil. Ainsi le curriculum écossais précise: « L'expertise et l'expérience tant des parents que des éducateurs de la prime enfance ont plus de valeur quand elles sont partagées. » Cette phrase nous semble lourde de sens, il ne s'agit pas pour les professionnels de

respecter les parents ou de tenir compte de leur désir et singularité, pas plus que les parents ne sont sensés trouver conseils, réassurances et guidance auprès des professionnels. Non, c'est dans le partage et l'échange entre eux que leurs expériences respectives – en tant que parents et en tant que professionnels acquièrent plus de consistance. Nous n'avons pas à faire à deux domaines d'expérience distincts pris dans des relations de respect, de conseils, de réassurance, mais à des positions différenciés autour de l'enfant qui construisent leurs identités dans un partage et une mise en relation.

Autre exemple dans le curriculum suédois: « Le développement des enfants en personnes responsables et membres de la société devrait être encouragée - promue en partenariat avec la maison. » C'est peut être anodin, mais il nous semble marquant le fait que l'on parle dans cette phrase de maison et non pas de parents. On parle donc d'un des lieux de vie de l'enfant, le lieu de vie familial, que l'on met en rapport avec un autre lieu de vie de l'enfant – le lieu d'accueil – pour assurer la croissance, le développement de l'enfant comme membre d'une société donnée. Il ne s'agit pas de faire se rencontrer des professionnels et des parents mais des éducateurs exerçant leur rôle dans des lieux de vie différenciés.

En comparant projets d'établissement et curricula sur la question de la séparation, on retrouve ce que nous avons mis en évidence au sujet du collectif. Là où nous avons tendance à opposer l'enfant individu et le collectif d'accueil, chaque famille particulière et l'ensemble des familles accueillies, les curricula développent l'image d'un enfant « social », qui trouve naturellement sa place dans le collectif en tant qu'il représente un espace de vie évident dans son développement. Surtout, là où nous nous représentons un enfant fragile du fait de son attache primordiale à ses parents, les curricula présentent un enfant qui se « lance » dans le monde du fait de son désir de découverte. Enfin, les curricula mettent en regard les lieux d'accueil et le milieu familial comme étant différents points d'un réseau d'éducateurs là où on a tendance à les opposer entre un collectif d'accueil et un milieu « naturel » de vie.

Le jeu

Troisième thème nous permettant d'explorer une différence de conception de l'enfant : le jeu. Les projets d'établissement – même s'ils en parlent moins fréquemment que la séparation ou les soins abordent pour certains le jeu. A travers les projets, le jeu apparaît essentiellement comme une activité libre, créatrice (ce qu'il est par définition). Mais on verra, en le mettant en regard avec la façon dont l'abordent les curricula, que les projets développent une conception du jeu relativement « solitaire », et une conception du jeu comme « exutoire », là où les curricula le considèrent plus comme un moyen d'exploration du monde, et notamment du monde d'accueil. On retrouve donc, concernant le jeu, l'opposition entre un enfant-individu principalement rapporté à sa famille et qui est surtout considéré à travers un besoin d'accompagnement, et un enfant « moteur » animé d'un désir de découverte et de rencontre et qui doit pouvoir rencontrer suffisamment de choses et de personnes pour satisfaire ce désir.

Dans les projets d'établissement : un jeu comme activité libre et gratuite

Au sein des projets d'établissement, le jeu se présente donc pour une part comme une activité libre et gratuite, synonyme de liberté. Ainsi, certains projets précisent – à propos du jeu – que l'enfant a aussi le droit de ne rien faire.

*Les activités doivent se passer dans un climat harmonieux entre adultes et enfants. La liberté est laissée à l'enfant dans le choix de ses activités, de même que le **droit de ne rien faire**. Le jeu (activité libre) est pour l'enfant l'occasion d'apprendre sur soi et sur le monde par des voies personnelles à condition que l'adulte l'accueillant n'impose pas à l'enfant son expérience toute faite et lui permette d'expérimenter. Le jeu « libre » ne signifie pas absence de règles.*

Notons que cet extrait parle également du jeu comme d'un moyen d'exploration du monde et des autres. Mais le jeu est aussi une activité gratuite, accordée à l'enfant de même que la possibilité de ne rien faire comme dans cet autre projet :

Elle permet à l'enfant de prendre du plaisir dans le jeu et favorise sa créativité mais permet aussi à l'enfant de ne rien faire.(cotton)

Ainsi, peut être par crainte de la stimulation ou d'une sur-stimulation ou encore d'une trop forte instrumentalisation du jeu par les adultes, les projets d'établissement insistent sur son aspect gratuit. C'est à dire qui ne se réduit pas et qui ne saurait se réduire à un simple apprentissage.

Le jeu est l'activité spontanée de l'enfant ; c'est une activité gratuite qui n'attend ni récompense ni punition, qui est développé par l'enfant lui-même. Le jeu de l'enfant n'est pas une chose frivole, mais d'une profonde signification. Il faut éviter l'intervention de l'adulte, le jeu de l'enfant doit rester « libre ».

Le jeu comme exutoire

Parallèlement à cette conception du jeu comme activité libre – donc détachée des impératifs d'apprentissage – un des projets d'établissement développe la conception du jeu comme « exutoire », c'est à dire comme moyen d'expression des états internes de l'enfant, notamment de ses angoisses, ou de sa volonté de pouvoir exprimer son désir :

*La fonction essentielle du jeu est de permettre à l'enfant d'exprimer ses états d'âme, ses désirs, ses émotions, ses préoccupations, son agressivité. Cela permet de maîtriser ses angoisses, d'accroître son expérience et d'élaborer sa personnalité. **Ca l'aide à extérioriser ce qui le fait souffrir, comme le départ ou l'absence de sa famille. La capacité de l'enfant à jouer vient l'aider à combler le vide de l'absence.***

Par le jeu, l'enfant s'invente un monde à lui, dans lequel il arrange les choses selon son désir.

***C'est en jouant que l'enfant se construit. Cela l'aide à s'adapter à la réalité.** A travers le jeu, l'enfant prend conscience de ses capacités qui vont lui permettre d'acquérir une certaine confiance en lui.*

*Le jeune enfant ne peut pas jouer dans n'importe quelles conditions : **une sécurité affective de***

base lui est nécessaire pour se laisser aller au jeu.

Encore une fois, il ne s'agit pas de se livrer à une critique gratuite des projets d'établissement. Ces considérations sont légitimes et ne posent pas question ou problème en elles-mêmes. Ce que je souhaite c'est encore et toujours faire ressortir l'image de l'enfant qu'elles véhiculent. On voit dans celle-ci que le jeu est en fait rapporté – encore une fois- à la nature fragile de l'enfant et à sa situation particulière dans un espace d'accueil *qui a sollicité sa séparation d'avec ses parents*. En effet, le jeu vient « combler le vide de l'absence » « aide à s'adapter à la réalité » et suppose une « sécurité affective ». Le jeu est donc aussi et surtout – dans cette conception - l'expression d'un ébranlement affectif et non pas (ou pas uniquement) d'une énergie de découverte particulière.

On a donc l'impression, à la lecture des projets d'établissement, que le jeu est abordé en étant distingué des apprentissages ou des « activités » au sens de pratiques destinées au développement de l'enfant et considéré en tant que pratique exutoire. Le jeu prend donc sens par rapport à des activités utilitaires ou d'apprentissage et par rapport à une angoisse. On le voit moins apparaître comme étant, lié à la « nature » enfantine, en tout cas au mode particulier d'être au monde des enfants. On peut, peut être, interpréter cette précision du jeu comme activité gratuite dans les extraits que nous avons cités du fait qu'il s'agit de se distinguer – dans notre contexte français – l'éducation préscolaire de l'école maternelle où des apprentissages sont attendus de la part des enfants. Là encore, faisons un détour par les curricula pour mieux cerner ce que cette conception a de particulier.

Dans les curricula

Le jeu comme source d'apprentissage

Alors que dans les quelques extraits trouvés au sein de projets d'établissement, il était clairement précisé que le jeu était une activité gratuite, les curricula insistent pour leur part sur la relation entre le jeu et les apprentissages de l'enfant :

Le jeu est important pour le développement de l'enfant et l'apprentissage. L'usage conscient du jeu pour favoriser le développement et les apprentissages de chaque enfant pris individuellement devrait être une activité constante aux seins des établissements préscolaires. Jouer et s'amuser en apprenant dans toutes ses formes stimule l'imagination, la perspicacité, la communication et la capacité à penser symboliquement de même que la capacité à coopérer et à résoudre les problèmes. (Suède)

On voit tout de même dans cet extrait, qu'il s'agit d'apprentissages en général et non pas d'apprentissages plus précisément scolaires (compter, lire). De plus, le jeu est relié à la nature même du développement de l'enfant, de sa manière d'évoluer. Le jeu est plus précisément perçu comme une activité cognitive, une activité de réflexion et de confrontation à des questions et des problèmes à résoudre. On notera alors (sans généraliser outre mesure) que là où nous avons tendance à insister sur le jeu par rapport à sa dimension imaginaire, compensatoire, par rapport au désir et à la frustration, donc par rapport à une sorte de représentation « en creux » de l'enfant et de sa situation dans le lieu d'accueil ; cette conception fait du jeu l'expression, l'émanation d'une « nature positive » de l'enfant qui en fait un instrument d'évolution, d'exploration de son univers et des relations qui y prennent lieu. Car enfin, on le voit dans cet extrait, le jeu est perçu comme une activité relationnelle avec la communication et la coopération. Précisons ce dernier point.

Le jeu comme support de relations

Les curricula développent, comme on a pu le pressentir dans le précédent extrait, une conception plus « relationnelle » du jeu. C'est à dire une conception du jeu où celui-ci permet aussi aux enfants de montrer certaines capacités aux adultes, de recueillir un regard de validation de leur part.

Jouer est un outil très performant pour promouvoir le développement des enfants et leurs apprentissages. Jouer permet aux enfants de faire d'importantes connections au sujet de ce qu'ils connaissent, il permet aux bébés et aux jeunes enfants « d'être fiers » (d'apprécier) ce qu'ils font. A travers leurs jeux les bébés et les jeunes enfants montrent aux adultes observateurs à quels points ils sont compétents et doués (Ecosse)

On notera au passage l'insistance à nouveau sur la relation entre le jeu et les apprentissages, on voit que s'y associe également toute une dimension d'estime de soi, de construction d'une image de soi pour les enfants par le propre regard sur ce qu'ils font en jouant et par le regard des adultes sur leurs jeux.

Le jeu devrait jouer un rôle de premier ordre dans la vie au sein des jardins d'enfants. Le jeu à une valeur intrinsèque et il constitue une part importante de la culture enfantine. Le jeu est un phénomène humain universel par lequel les enfants acquièrent des compétences. C'est un style de vie fondamental et une façon d'apprendre à travers laquelle les enfants peuvent s'exprimer.

Le jeu a de nombreuses formes d'expression et peut amener à la compréhension et à l'amitié à travers les âges et à travers les barrières linguistiques et culturelles. Jouer ensemble est fondamental pour l'amitié entre enfants (Norvège)

Que ce soit à travers la question du collectif, de la séparation ou du jeu, la comparaison entre les curricula et les projets d'établissement nous ramène toujours au même point : d'un côté une conception de l'enfant plutôt « en creux », comme un être de besoin principalement rattaché à ses parents (en tant que c'est auprès d'eux qu'il est supposé trouver la satisfaction de ses besoins), d'un autre côté un enfant plus conçu « en plein », comme un être doté de compétences, de désirs, d'un appétit de découverte. Donc d'un côté ce que l'on est tenté d'appeler une « anthropologie négative » de l'enfant perçu principalement à travers des fragilités, des carences et des manques, et de l'autre une anthropologie positive pour un enfant perçu à travers ses désirs, ses envies.

Conclusion

Alors bien sûr, il est terriblement réducteur et imprécis de parler de conception du jeune enfant uniquement à partir de quelques extraits de projets d'établissement pour la France et de quelques extraits de curricula pour d'autres pays. Nous sommes très conscients que pour pouvoir réellement parler d'une conception du jeune enfant à l'échelle d'un pays ou même simplement à l'échelle de certaines de ses politiques, de certains de ces corps professionnels, il aurait fallu être beaucoup plus exhaustif et beaucoup plus précis. Nous ne prétendons pas, dans ce texte, parvenir à des conclusions mais au moins souligner des contrastes suscitant des questions. Aussi, nous assumons cette grande imprécision en espérant que cela stimulera le comparatisme et la recherche d'expériences étrangères.

Nous sommes également très conscients que les pratiques à l'égard des jeunes enfants dans ces différents pays ne se déduisent pas simplement des textes, curricula ou décrets. Ainsi, nos nombreuses rencontres avec des professionnels de l'accueil de la petite enfance (tant pour des formations, interventions que dans le cadre de la préparation de ce livre) nous ont amplement démontré qu'il se passe beaucoup plus de choses sur le terrain que ce que laisse supposer les projets d'établissement. Mais ces rencontres nous ont également montré que, même si les pratiques diffèrent, les professionnels sont tout de même pris dans un cadre réglementaire et une conception de l'enfant qui se rapproche de celle que nous avons tenté de mettre à jour dans cet article. Aussi, il ne nous semble pas inutile, même au risque de la caricature, de faire apparaître une première approche de cette conception de l'enfant propre à notre pays afin, là encore, d'inciter au questionnement et au décalage.

À nos yeux, ce qui fait la différence entre l'enfant des curricula (pour parler vite) et l'enfant des projets d'établissement, c'est que dans le premier cas l'enfant est donc un être social à qui on propose un espace social de vie. La circulation de l'enfant au sein de cet espace social d'accueil se fait en coordination avec les parents, et ceux -ci sont plutôt conçus comme un maillon (important, essentiel, premier, peu importe un maillon quand même) d'un réseau de figures d'éducateurs. Et c'est dans la rencontre et l'articulation avec ces autres figures que les parents trouvent une part de leur consistance, de leur identité en tant que parent. Il ne s'agit absolument pas, dans cette conception, que des intervenants extérieurs remettent le parent à sa place ou l'aident à prendre sa place. La place de parent se définit parce que d'autres intervenants agissent auprès de l'enfant, parce qu'ils sont en rapport avec ces autres intervenants, parce qu'ils sont pris dans un réseau de figures éducatives.

Dans le deuxième cas, l'enfant apparaît comme un sujet porteur de besoins, accueilli dans un espace qui aura à charge de veiller à ces besoins, de les satisfaire, d'être un espace d'intégration et de socialisation (c'est à dire d'initiation au collectif, d'accompagnement à la vie sociale). Pas un enfant qui va vers un collectif, qui peut y trouver une des dimensions importantes de son existence, mais un enfant vers qui le collectif doit aller pour répondre à ses besoins singuliers. Les parents apparaissent également en creux, on leur ménage une place, sans qu'on puisse dire qu'ils font partie d'un réseau d'éducateurs avec les professionnels.

Ce qui marque donc – dans ce qu'on peut supposer être une conception très présente du jeune enfant en France, ou en tout cas l'horizon sur fond duquel nous pensons l'enfant en France – c'est que l'on pense un enfant plutôt solitaire, dont l'individualité est rabattue sur son rythme particulier et ses besoins spécifiques. Dans la délégation, l'individualité de l'enfant est référée à la particularité de ses parents qui doit donc être prise en compte dans l'accueil, qui ne doit pas être niée. Là encore, ce qui est marquant dans cette conception, c'est que rien n'articule le collectif à l'enfant et aux parents.

Leur singularité, leur individualité surgissent en quelque sorte dans le milieu collectif en imposant leur respect sans que l'on puisse concevoir qu'une vie collective puisse – en elle-même de par ses propres caractéristiques – renforcer, étayer certains éléments de cette singularité, de cette individualité, tant pour les enfants que pour les parents.

Voilà en conclusion ce en quoi les curricula que nous avons rencontré au cours de cette démarche invitent selon nous à repenser l'enfant. C'est à dire à passer d'un enfant conçu comme le sujet isolé d'un développement singulier dont le lieu naturel est la famille (ou plutôt le tête à tête avec la mère) à

un enfant qui est un être social pour lequel est fait un projet politique d'accueil.

Pour cela il est nécessaire de faire un projet politique de l'accueil de l'enfant. C'est à dire de penser cet accueil comme la rencontre entre un jeune sujet social est une image de la société (locale ou globale) que l'on a. Et ce projet politique d'accueil de l'enfant nous devons le penser en France au sein de l'accueil collectif mais aussi de l'accueil individuel. Quelle pertinence donne-t-on à l'accueil individuel comme lieu de rencontre avec un espace social? Comment lui donner une pertinence politique réelle au-delà de l'aspect pratique que l'encouragement aux carrières d'assistante maternelle a pu représenter pour les politiques de l'emploi en France ?

D'autre part, cela se fera peut être par une réflexion sur les droits de l'enfant mais devra – à nos yeux – dépasser ce stade. Les droits de l'enfant en effet nous révèle un enfant universel, très décontextualisé. Il nous semble que dans les curricula, la figure du jeune enfant est plus concrète et surtout, il n'est pas pensé qu'à l'aune de droits universels, il est situé dans un espace local historiquement situé. On ne pense pas qu'à lui garantir des droits, il est également contextualisé dans une transmission.

Enfin, dernier point, cela demande de repenser autrement, complètement autrement, l'approche des parents et des professionnels de la petite enfance que nous pouvons avoir. Il s'agit premièrement de passer des parents saisis surtout à travers le prisme de l'aide à la parentalité, c'est à dire d'un besoin de soutien (comme pour l'enfant), des parents qui doivent être remis en selle, en place, à leur place, à des parents dont justement la place, et toute la difficulté de leur place – et d'être en contact, à l'articulation, à la croisée d'un réseau de figures d'éducation autour de leurs enfants. Des parents qui ne demandent pas tant à voir leurs capacités de parents révélées du sein de leur intériorité de par les regards bienveillants et incitateurs des professionnels, charge à eux ensuite d'exercer ces capacités. Mais des parents dont les capacités se révèlent au contact (et pas forcément du fait de conseils explicites) d'un ensemble de figures (amis, voisins, membres de la famille, professionnels...) et dont les capacités consistent aussi, pour une bonne part, à savoir s'inscrire et se situer dans un tel réseau de figures éducatives autour de l'enfant. Et il s'agit, deuxièmement de réfléchir sur le fait que les professionnels de la petite enfance ne sont pas en charge des jeunes enfants pris de manière « globale » : c'est à dire au-delà de la situation de délégation au sein de laquelle ces professionnels sont amenés à rencontrer les enfants. Ces professionnels ne sont donc pas tant des professionnels de la petite enfance que des professionnels de l'accueil des jeunes enfants, de la délégation des jeunes enfants. Une part de leur professionnalité se définit donc par rapport à l'enfant, à son approche (mais dans le cadre particulier de sa délégation et de ce qu'il peut vivre de cette délégation), mais une autre part de cette professionnalité se définit par rapport aux parents, parents qui font partie comme eux d'un réseau de figures d'éducation autour de l'enfant.