

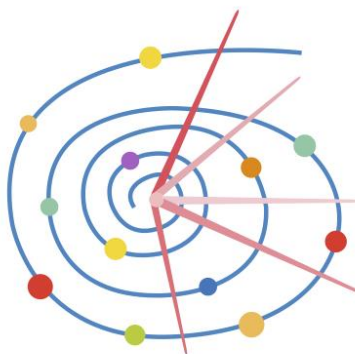


Rapport remis à

Laurence Rossignol,

Ministre des Familles, de l'Enfance et des Droits des Femmes

Développement du jeune enfant, Modes d'accueil, Formation des professionnels



Sylviane Giampino

Psychologue pour enfants, Psychanalyste

9 Mai 2016



Rapport remis à

Laurence Rossignol

Ministre des Familles, de l'Enfance et des Droits des Femmes

Développement du jeune enfant

Modes d'accueil

Formation des professionnels

Sylviane Giampino

Psychologue pour enfants, Psychanalyste

Avec l'appui de la Direction générale de la cohésion sociale

9 mai 2016

Au terme d'une année de réflexion collective, de débats souvent passionnés, de synthèse parfois délicate d'approches dont la diversité fait la richesse de la mission « Développement du jeune enfant, modes d'accueil, formation des professionnels », l'heure est venue de livrer le fruit de cette démarche pour que chacun s'en saisisse.

Je tiens avant toute autre chose à remercier l'ensemble des personnes qui ont rendu possible la conduite de ce projet.

D'abord, la ministre des familles, de l'enfance et des droits des femmes ; Laurence Rossignol a tracé, par la lettre de mission rédigée à mon intention, une « ligne claire : celle du développement complet de l'enfant », propre à guider les travaux dans ce champ tant pluridisciplinaire que multiprofessionnel.

Ensuite, les contributeurs à la réflexion collective ; il s'agit bien sûr des membres de la commission proprement dite, dont l'investissement continu a permis de constituer un socle commun solide ; mais aussi des participants aux groupes de travail thématiques, qui sont venus approfondir les cinq dimensions du développement préalablement identifiées ; ou encore des experts ayant apporté, à l'occasion d'une audition ou d'une intervention lors de la journée de débat public et scientifique du 15 janvier 2016, le contrepoint de leur vision personnelle, toujours originale autant que précieuse.

Enfin, la direction générale de la cohésion sociale ; Jean-Philippe Vinquant et ses équipes ont, par leur appui technique, leur soutien organisationnel et leurs conseils avisés, offert à la mission, à chacune de ses étapes, les moyens de donner corps à ses ambitions.

Il me semble ensuite important, avant de laisser place au rapport, d'indiquer l'esprit dans lequel il a été rédigé, et quel avenir je lui souhaite.

Faisant suite au constat, dressé par la mission, d'un lien insuffisant entre le monde de la recherche, l'univers institutionnel et la réalité quotidienne des modes d'accueil, le rapport entend d'abord établir une synthèse partagée du dernier état des connaissances quant au développement du jeune enfant ; puis en tirer les enseignements dans les domaines du lien avec les familles, de l'organisation des modes d'accueil, et de la formation des professionnels ; et proposer enfin à chaque pas une préconisation dont le caractère concret et l'applicabilité rapide sont les garants que le travail de réflexion mené aura des conséquences pratiques.

La plus haute ambition de ce rapport est en effet d'être utile. S'il revient naturellement à l'autorité politique de s'en saisir et de déterminer lesquelles de ses recommandations elle reprendra à son compte, je souhaite souligner combien la recherche continue du consensus et de la faisabilité technique des orientations proposées ouvre la perspective d'une réforme ambitieuse, d'une impulsion nouvelle et décisive pour tous les acteurs de l'accueil du jeune enfant. Je les appelle donc à se saisir de ce rapport comme d'un instrument propre à aider chacun à remettre le développement de l'enfant au cœur de ses préoccupations, de son organisation et de ses pratiques.

Sylviane Giampino

SOMMAIRE

SYNTHESE.....	11
INTRODUCTION.....	25
Présentation de la mission.....	35
Méthodologie de la mission.....	36
LE DEVELOPPEMENT ET L'EPANOUISSEMENT DU JEUNE ENFANT DANS LES MODES D'ACCUEIL INDIVIDUELS ET COLLECTIFS DE LA PETITE ENFANCE	37
1. LES DOUZE PARTICULARITES DU DEVELOPPEMENT ET DE LA SENSIBILITE DES ENFANTS AVANT 3 ANS A CONNAITRE POUR ORIENTER UNE POLITIQUE D'ACCUEIL DES TOUT PETITS	37
2. LES TROIS PRINCIPES POUR UNE APPROCHE DU JEUNE ENFANT DANS LES MODES D'ACCUEIL.....	40
2.1. Une vision globale, interactive et dynamique du développement du jeune enfant	40
2.2. Une prime éducation pour la prime enfance	40
2.3. Une attention précoce pour des modes d'accueil prévenants.....	43
3. DES MODES D'ACCUEIL CENTRES SUR CINQ DIMENSIONS PRIMORDIALES POUR LE DEVELOPPEMENT ET L'EPANOUISSEMENT DES ENFANTS AVANT TROIS ANS	44
3.1. Se sécuriser : Construire sa confiance de base	46
3.2. Prendre soin de soi : de la puériculture à l'autonomie	48
3.3. Se repérer dans les relations, s'identifier : le soi et l'autre	49
3.4. Se déployer et apprendre : la vitalité découvreuse et ludique.....	51
3.5. Se socialiser : apprivoiser le langage, des codes, des valeurs.....	52
4. UN CADRE ET UN EVENEMENT A DIMENSION NATIONALE	54
4.1. Elaborer un texte cadre au niveau national fondant une identité commune aux professionnel-le-s de l'accueil de la petite enfance et aux familles, en dépassant les logiques métiers et la diversité des acteurs	54
4.2. Instituer une Journée nationale des professionnel-le-s de l'accueil de la petite enfance sous l'égide du ministère en charge des familles et de l'enfance.....	56
LISTE DES PRECONISATIONS DU CHAPITRE I.....	57
LES FONDAMENTAUX DU DEVELOPPEMENT DU JEUNE ENFANT DANS L'AJUSTEMENT ENTRE LES MODES D'ACCUEIL ET LES FAMILLES	59
1. L'ACCUEIL DES PARENTS EST CONSTITUTIF DE L'ACCUEIL DE LA PETITE ENFANCE PAR LES PROFESSIONNEL-LE-S ET DES STRUCTURES	59
2. ENTRE PROFESSIONNEL-LE-S, PARENTS ET ENFANTS: DES POSITIONS ASYMETRIQUES ET DES RELATIONS TRIANGULAIRES	60
2.1. Entre parents et enfants : les liens de filiation	61
2.2. Entre professionnel-le-s, parents et enfants : le lien professionnel.....	62
2.3. Etablir et co-construire des liens de réalité : la souhaitable convergence entre projet d'éducation des parents et projet d'accueil des professionnel-le-s	63
2.3.1. De souhaitables convergences dans les réalités éducatives	63
2.3.2. Mais une nécessaire discontinuité dans les positionnements tutélaires	64
2.4. Etablir et maintenir une relation de confiance entre les professionnel-le-s et les parents, entre les professionnel-le-s et le jeune enfant	64
2.5. L'accueil des jeunes enfants n'est pas réductible à un « service » aux familles	65
3. LES ASSISTANT-E-S MATERNEL-LE-S : UNE POSITION « AMBIGUË » PAR RAPPORT AUX PARENTS	67
3.1. Assistant-e-s maternel-le-s : des agréments au gré des territoires	67
3.2. Le cadre professionnel de l'assistant-e-s maternel-le-s est sa maison et sa famille.....	68

3.3. Le problème du double statut de la relation : entre employeur et employé, et entre parent et professionnel-le-s	68
4. LE PRINCIPE DES TRANSFERTS D'INSPIRATION RECIPROQUE ENTRE FAMILLES ET LES MODES D'ACCUEIL AU PROFIT DE L'ENRICHISSEMENT DES ENFANTS.....	69
4.1. Faire du mode d'accueil un lieu où les parents peuvent dialoguer et comprendre le développement de l'enfant	69
4.2. Tenir compte des modes d'éducation, des cultures, des langues, des religions différentes et médiatiser les mixités de valeurs.....	70
4.3. Renforcer la participation des parents et leurs proches aux accueils.....	70
4.4. Lever les obstacles à la mixité sociale dans les modes d'accueil	71
5. L'ACCOMPAGNEMENT A LA PARENTALITE ET LA PREVENTION DES PERTURBATIONS DU LIEN AUX ENFANTS.....	72
5.1. Origine et signification d'un concept.....	72
5.2. Les mobiles multiples de l'engagement des Etats dans les politiques d'accompagnement de la parentalité.....	73
5.3. Une conception humaniste du soutien à la parentalité.....	74
6. DES MODES D'ACCUEIL MIEUX AJUSTES POUR LES ENFANTS DONT LES FAMILLES RENCONTRENT DES DIFFICULTES DE MODES DE VIE	76
6.1. Les enfants qu'il faut d'abord accueillir hors du mode d'accueil pour qu'ils y soient ensuite confiés ...	76
6.2. Les rythmes des parents asynchrones aux fonctionnements des modes d'accueil.....	79
7. FAMILLES ET MODES D'ACCUEIL : UN PROJET AFFECTIF, EDUCATIF, INCITATIF, PROGRESSISTE ET HUMANISTE.....	80
LISTE DES PRECONISATIONS DU CHAPITRE II	81

LES FONDAMENTAUX DU DEVELOPPEMENT DU JEUNE ENFANT DANS L'ORGANISATION DES MODES D'ACCUEIL ET DANS LES PRATIQUES D'ACCUEIL

1. UNE CITE ACCUEILLANTE POUR LES JEUNES ENFANTS	83
1.1. Accueillir le petit enfant dans l'ensemble de la Cité, au-delà des seules « structures d'accueil »	83
1.2. Soutenir et continuer à développer les accueils de proximité, gratuits, ouverts sans conditions.....	83
1.3. Développer, notamment dans les quartiers pauvres, des modalités d'accueil ouvertes à la fratrie	86
1.4. Augmenter la création de modes d'accueil adaptés favorisant l'insertion	87
2. DES MODES D'ACCUEIL PERSONNALISANTS, LUDIQUES, OUVERTS SUR LA SOCIETE	89
2.1 Assurer aux enfants un accueil personnalisant et sécurisant, par une stabilité des liens, des lieux, des rythmes.....	89
2.2. Des modes d'accueil centrés sur le jeu, la découverte, qui aident l'enfant à faire et connaître par lui-même.....	92
2.2.1. Créer un environnement matériel de l'accueil qui favorise l'originalité, l'ouverture et les initiatives des jeunes enfants, des professionnel-le-s, des parents.....	92
2.2.2. Proposer des objets et des activités liées à la vie quotidienne.....	93
2.2.3. Proposer des activités dans une rencontre authentique avec le jeune enfant et qui permettent un développement équilibré	95
2.2.4. Eviter les stimulations et la surcognitivation	96
2.3 Un accueil qui ouvre sur le monde.....	97
2.3.1 Tenir compte de ce que, pour le jeune enfant, tout est langage, corps, jeu, apprentissage	97
2.3.2. Eveiller à la culture à l'art, à l'esthétique, et à la nature	99
2.3.3. Accueillir l'interculturel.....	100
2.3.4. Accueillir des jeunes enfants, c'est accueillir des petites filles et des petits garçons	101
3. DES MODES D'ACCUEIL PLURIDISCIPLINAIRES, OUVERTS A LA DIVERSITE ET INNOVANTS	103
3.1. Rechercher la pluridisciplinarité des équipes.....	103
3.2. Favoriser la mixité des professionnel-le-s auprès des petits garçons et des petites filles	103
3.3 Mettre en œuvre la laïcité dans les modes d'accueil.....	104
3.4. Accueillir avec les autres les enfants porteurs de handicap, de maladie.....	105
3.5. Les micro-crèches, une formule qui interroge	109
Une qualité de l'accueil non garantie.	110
Un problème d'accessibilité et d'équité financière.	110

Une dérive importante qui contourne la réglementation : les « micro-crèches mitoyennes »	111
3.6. Favoriser l'innovation de terrain.	112
4. LES PRATIQUES DES PROFESSIONNEL-LE-S POUR S'OCCUPER D'ENFANTS QUI NE SONT PAS LES LEURS	113
4.1. Observer de façon interactive et partagée	114
4.2. Travailler avec les effets « de résonance » entre le ressenti du professionnel et celui de l'enfant.....	114
4.3. Etre vigilant sur les risques de confusions avec la place des parents (cf. chap. II).	115
4.4. Un métier dont l'art est délicat, l'exercice passionnant et la pratique éprouvante.	116
5. LE FONCTIONNEMENT DES EQUIPES.....	117
5.1. Définir de façon collective le projet d'accueil pour poser le cadre, les valeurs et les pratiques communes de travail	117
5.2. L'état d'esprit des professionnels au contact des enfants : une fragilité qui peut entraîner des postures réactives, à analyser institutionnellement	118
5.3. Institutionnaliser la réflexivité et le travail participatif	120
5.4. Valoriser les savoirs expérientiels, racines de la profession de l'accueil pour la petite enfance et creuset des innovations au fil du temps.....	121
5.5. Prévenir les violences professionnelles.	121
En accueil collectif	122
En accueil individuel	123
6. COORDONNER ET ENCADRER LE TRAVAIL DES ASSISTANT-E-S MATERNEL-LE-S.	123
6.1. L'accompagnement des assistants-tes maternels-les entre la PMI, le RAM, le coordinateur petite enfance.....	123
6.2 Les crèches familiales, en extinction, mais un modèle d'articulation entre l'accueil individuel et l'accueil collectif.	126
7. REDUIRE LES SOURCES DE CONTRADICTION ENTRE LES REGULATIONS ADMINISTRATIVES ET LE DEVELOPPEMENT DE L'ENFANT .	127
7.1. Les effets paradoxaux de la rationalisation gestionnaire dans les accueils collectifs	127
7.2. Les contraintes liées aux normes d'hygiène et de sécurité	128
7.3. Définir des critères de qualité incluant les particularités du développement des enfants avant 3 ans	129
8. LA TRANSITION VERS L'ECOLE : FAVORISER LES PARTENARIATS ET ŒUVRER A RAPPROCHER LES CONCEPTIONS DU JEUNE ENFANT	133
LISTE DES PRECONISATIONS DU CHAPITRE III	137

LES FONDAMENTAUX DU DEVELOPPEMENT DU JEUNE ENFANT DANS LES FORMATIONS DES

PROFESSIONNELS	141
1. LE DIAGNOSTIC.	141
1.1. Un manque de professionnels.	141
1.1.1. Un manque d'assistant-e-s maternel-le-s et de personnel en EAJE.....	141
1.1.2. Les causes de cette pénurie.	142
1.2. Des formations incomplètes et hétérogènes.	144
1.3. Une identité professionnelle à consolider.....	144
1.3.1. Plusieurs métiers dépendant de tutelles différentes.....	144
1.3.2. Une multiplicité d'organismes représentatifs et de conventions collectives.....	145
1.4. Des tentatives de réponse à ces enjeux.....	146
2. CONSTITUER UNE BASE COMMUNE POUR FORMER LES PROFESSIONNELS DE L'ACCUEIL DE LA PETITE ENFANCE.	147
2.1. Pourquoi une base commune aux formations ?	147
2.2. Le contenu du socle commun.	147
2.3. Les modalités.	148
2.4. Une pédagogie adaptée : dans les métiers en lien direct avec les enfants, la formation est un processus de transformation personnelle.	149
3. FACILITER L'ACCES AUX FORMATIONS INITIALES DES METIERS DE LA PETITE ENFANCE POUR REPONDRE A LA PENURIE DE PROFESSIONNELS DES MODES D'ACCUEIL.....	150
3.1. Créer des places de formation initiale plus nombreuses et mieux valorisées.	150
3.2. Favoriser la mixité.	150
3.3. Organiser les passages entre le chômage et l'emploi en mode d'accueil.....	151

3.4. Développer les formations en alternance aux métiers de la petite enfance	152
3.5. Etudier la pertinence des différents types de formations à distance.....	152
4. FAVORISER LA PROFESSIONNALISATION ET LES EVOLUTIONS A TRAVERS LA FORMATION CONTINUE ET LA VAE	153
4.1. Ouvrir et diversifier les formes et contenus des formations continues.....	153
4.2 Organiser une diversité de formations : sur site et extérieures au site, intra-équipe et avec d'autres professionnels.....	153
4.3 Evaluer la VAE et favoriser l'acquisition des qualifications par cette voie.	154
5. CREER UN DISPOSITIF INNOVANT DE VALORISATION ET DE RECONNAISSANCE DES SITUATIONS PROFESSIONNALISANTES.	154
5.1. L'intérêt de valoriser les situations professionnalisantes existantes.	154
5.2. Des modalités d'enregistrement et d'utilisation pour valoriser les situations professionnalisantes... ..	156
6. AJUSTER LES DIFFERENTS METIERS DES EAJE AUX OBJECTIFS D'ACCUEIL DE LA PETITE ENFANCE ET FACILITER L'EVOLUTION AU SEIN DE LA PROFESSION.....	157
6.1. Une situation actuelle problématique : une architecture générale des formations et des diplômes discontinuée, l'attente d'une véritable filière professionnelle intégrée, des mobilités professionnelles ascendantes rares et difficiles	157
6.2. Renforcer les métiers de première ligne.	158
6.2.1. Le CAP petite enfance	158
6.2.2. Le diplôme d'Etat d'éducateur-trice de jeune enfant (EJE)	158
6.2.3. Le diplôme d'Etat d'auxiliaires de puériculture	159
6.3. Elargir la formation pour les fonctions d'encadrant petite enfance.....	163
6.4. Un socle commun pour des métiers transverses	164
6.4.1. La formation des professionnel-le-s et spécialistes intervenants en appui du travail de l'accueil	164
6.4.2. La formation des formateurs	165
6.4.3. Les formations universitaires et les recherches PE	165
6.5 Donner une structure à la profession	166
7. L'ACCUEIL INDIVIDUEL : ASSURER DES PARCOURS DE FORMATIONS AUX ASSISTANTES MATERNELLES.....	168
7.1. Un métier dont la professionnalisation reste à mi-chemin.....	168
7.2. L'agrément, la formation initiale.....	169
7.2.1. L'agrément	169
7.2.2. La formation initiale actuelle	170
7.2.3. Le CAP petite enfance obligatoire ? Ou plutôt une formation spécifique allongée et assortie d'un stage	170
7.3. La formation continue des professionnels de l'accueil individuel	172
7.3.1. Un triple enjeu et des obstacles à lever	172
7.3.2. Améliorer l'accès à la formation continue par la réglementation	173
7.3.3. Prendre des dispositions pour simplifier la disponibilité des assistant-e-s maternel-le-s et auxiliaires parentaux-tales pour leur formation	174
7.3.4. Introduire une socialité professionnelle des auxiliaires parentales-aux	175
8. FAIRE EVOLUER L'ORGANISATION DES SERVICES POUR DIVERSIFIER LES SITUATIONS DE FORMATION DES AM.....	177
8.1. Faire des RAM les pivots de la professionnalisation des assistant-e-s maternel-le-s	177
8.2. Permettre à certaines assistant-e-s maternel-le-s de devenir tuteurs-trices : un moyen de favoriser la professionnalisation, l'évolution de carrière, les passerelles.....	179
8.3. Instituer une coordination dans les MAM	181
8.4. Soutenir le développement des associations d'assistant-e-s maternel-le-s, en partenariat avec les services concernés	181
LISTE DES PRECONISATIONS DU CHAPITRE IV.....	182
AXES ET ORIENTATIONS	187
RECAPITULATIF GENERAL DES PRECONISATIONS	189
ANNEXES	207
LETTRE DE MISSION DU 16 JUIN 2015.....	208
LISTE DES PARTICIPANTS A LA MISSION	210
1. COMMISSION	210
2. GROUPES DE TRAVAIL	212

2.1. Groupe de travail n°1 : « Se repérer dans ses relations »	212
2.2. Groupe de travail n°2 : « Se déployer par son corps »	213
2.3. Groupe de travail n°3 : « S'épanouir dans sa tête »	214
2.4. Groupe de travail n°4 : « Se repérer dans les liens mode d'accueil-famille »	215
3. AUDITIONS	216
3.1. Auditions devant la commission ou les groupes de travail	216
3.2. Auditions au sein du groupe de travail de la DGCS	217
3.2.1 Services de garde à domicile	217
3.2.2. Région Bretagne	217
3.2.3. Ville de Paris	218
3.2.4. Autres auditions	218
3.3. Deux réunions d'information des organisations représentatives du personnel	219
PROGRAMME DE LA JOURNEE DE DEBAT PUBLIC ET SCIENTIFIQUE DU 15 JANVIER 2016	220
ELEMENTS COMPLEMENTAIRES SUR L'ACCUEIL DU JEUNE ENFANT EN FRANCE	222
Les différents modes d'accueil « formels » des enfants de moins de trois ans	222
L'accueil individuel	223
L'accueil collectif	223
L'accueil en école maternelle	225
Evolution de l'offre d'accueil	225
Les professionnels de la petite enfance	226
Le cadre réglementaire des EAJE : les principales règles applicables aux EAJE	228
COUR DE CASSATION, ASSEMBLEE PLENIERE, ARRET N° 612 DU 25 JUIN 2014 DIT « BABY LOUP »	230
PROTOCOLE D'ACCORD DE 1991 ENTRE LE MINISTRE DE LA CULTURE, DE LA COMMUNICATION, DES GRANDS TRAVAUX ET DU BICENTENAIRE ET LE SECRETAIRE D'ETAT AUPRES DU MINISTRE DE LA SOLIDARITE, DE LA SANTE ET DE LA PROTECTION SOCIALE CHARGE DE LA FAMILLE	238
ÉLEMENTS BIBLIOGRAPHIQUES	248
1. PRINCIPAUX RAPPORTS OFFICIELS SUR LA PETITE ENFANCE	248
1.1. France	248
1.2. Institutions européennes et internationales	250
Travaux de l'OCDE	250
2. LE DEVELOPPEMENT DE L'ENFANT	251
3. ART ET CULTURE EN PETITE ENFANCE	255
4. FEMININ MASCULIN : LA MIXITE ET LA LUTTE CONTRE LES STEREOTYPES	256
5. L'ACCUEIL DE LA PETITE ENFANCE	256
6. PRATIQUES ET FORMATION DES PROFESSIONNELS DE LA PETITE ENFANCE	258

L'importance des premières années de la vie, et la contribution du mode d'accueil à l'épanouissement de l'enfant quand les parents le confient et s'absentent ne sont plus à démontrer. La notion d'« accueil de qualité » ne suffit cependant pas à cerner ces enjeux fondamentaux. **Elargir la conception qualitative des modes d'accueil pour la petite enfance sur les particularités du développement de l'enfant avant trois ans** est l'objet de la mission « *Développement du jeune enfant, modes d'accueil et formation des professionnel-le-s* » dont ce rapport est l'objet.

L'intérêt de l'enfant est toujours présenté comme finalité de principe dans la qualité de l'accueil. Les droits de l'enfant sont dorénavant posés, à juste titre, comme cadre de référence. De plus il est acquis que la petite enfance doit être pensée en continuité de la naissance à six ans. Cependant, il est évident que les trois premières années du développement ont des caractéristiques spécifiques sur tous les plans : physique, affectif, cognitif, émotionnel et social. C'est d'ailleurs sur la période néonatale et avant 3 ans que les connaissances en ce domaine ont le plus évolué ces vingt dernières années. C'est dans ce cadre qu'ont été définis les contours des travaux la mission auxquels plus de 120 personnes ont contribué entre septembre 2015 et mars 2016.

Les modes d'accueil réglementés du jeune enfant concernent près de 1,6 millions d'enfants sur les 2,3 millions âgés de moins de 3 ans¹. L'effort porté sur l'accueil du jeune enfant en France depuis plusieurs décennies a contribué au dynamisme démographique qui intéresse tant nos partenaires étrangers et à l'accès croissant des mères à l'emploi². L'offre d'accueil reste une priorité. Il y a un coût humain et social lorsque des enfants ne peuvent être accueillis, tout comme lorsque les enfants sont accueillis de façon inadéquate. Le développement et l'épanouissement des très jeunes enfants doit prendre place parmi les autres finalités de ce champ d'action familiale et sociale, que sont l'articulation de la vie familiale et de la vie professionnelle, l'accompagnement des processus de parentalité, l'égalité entre mères et pères dans l'éducation des enfants et dans la société, l'égalité entre les enfants dans les processus de socialisation.

Les travaux de la commission ont respecté, tout au long de leur déroulement, un plan de travail sur quatre champs : les caractéristiques du développement du jeune enfant avant 3 ans, leurs conséquences dans les relations avec les familles, dans l'organisation de l'accueil et les pratiques, et enfin sur la formation des professionnel-le-s. Chacun de ces champs a pu ainsi être approfondi avec constance par les 120 personnalités consultées lors des travaux de la commission, les groupes de travail, des auditions, la journée de débat scientifique et technique. De ce travail collectif ressortent quatre axes clairs, qui se déclinent en une centaine de préconisations.

¹ 920 000 accueillis en EAJE, pour toute durée ; 612 537 accueillis par un(e) assistant(e) maternel(le) ; 45 400 gardés à titre principal par un(e) salarié(e) à domicile (chiffres 2013). Source : HCF, Point sur l'accueil du jeune enfant, 10 novembre 2015. Par ailleurs 96 400 enfants de deux à trois ans sont scolarisés. Au 1er janvier 2015, la France hors Mayotte compte 2,3 millions d'enfants de moins de 3 ans. Source : INSEE.

² Le taux d'emploi des mères d'au moins un enfant de moins de 3 ans est passé de 55,4 % en 2003 à 58,9 % en 2013².

Un vaste chantier est à ouvrir conjointement dans ces quatre directions sur le long terme. L'analyse du contexte et des forces en présence, le souci d'une efficience à moyen terme invitent à **appuyer** les transformations souhaitables sur la pluralité de l'existant. La France possède une longue histoire de services publics dédiés à la petite enfance ; une histoire politique, institutionnelle et sociale qui a forgé un ensemble « baroque », caractéristique de nos modes d'accueil. S'est installée au fil du temps une cohabitation de dimensions – sanitaire, sociale, éducative – qui peut leur être reprochée. Loin de le regretter, la mission considère que cette pluralité est une richesse, à partir de laquelle se peuvent dégager des congruences, régler des équilibres, et induire des changements. Un héritage social, intellectuel et expérientiel composite, réactualisé, peut s'avérer prometteur d'une meilleure préparation au futur, lui même composite, multidimensionnel et mouvant qui attend nos enfants.

Axe 1, le développement du jeune enfant avant 3 ans

Orienter les transformations souhaitables des modes d'accueil individuels et collectifs et de la formation des professionnels qui y contribuent à partir d'une ligne claire, celle des dimensions prioritaires du développement et de l'épanouissement des enfants avant 3 ans.

Les travaux de la mission ont permis de dégager un ensemble de principes directeurs : douze caractéristiques spécifiques du développement du jeune enfant, trois principes d'une approche dans un contexte d'accueil et cinq dimensions primordiales sur lesquelles centrer le travail de l'accueil.

Parmi les **douze particularités développementales du très jeune enfant**, la particularité 1 est : *« Les sphères du développement du petit enfant, physique, cognitif, affectif, social, émotionnel sont inséparables. Chaque sphère de son développement interagit sur les autres selon une dynamique en spirale entre affectivité et acquisitions, entre éducation et soin, entre corps et cognition, entre socialité et construction du soi »*. Pour lui, tout est langage, corps, jeu, expérience. C'est pourquoi l'un des trois principes d'approche globale de l'accueil indiquée est que le développement de l'enfant avant 3 ans ne peut s'envisager sous le seul registre de la santé ni même de l'éducatif, tout au plus peut-on parler de prime éducation.

Citons également, pour synthèse, trois autres particularités développementales.

La particularité 2 : *« Le développement du jeune enfant procède non pas de façon linéaire, par paliers mais par vagues : une acquisition se perd pour faire place à une nouvelle, puis reviendra sous une autre forme à un autre moment ou s'effacera »*; et la particularité 12 : *« Les trois premières années de la vie posent les fondations de la personne sans pour autant*

en déterminer linéairement le devenir. Il n'y a pas de trajectoire individuelle prédictible. Chaque jeune enfant a besoin d'être entouré avec précaution, bien-traitance et attention prévenante ». Enfin, en lien avec les apports neuroscientifiques sur l'épigénèse et la plasticité cérébrale, les enjeux de la qualité de l'environnement d'accueil sont livrés dans la particularité développementale 4 : « *Dans le développement de l'enfant, la construction de l'extérieur précède celle du monde intérieur. C'est à partir du lien à l'autre que se dessine le soi* ».

L'approche du jeune enfant dans les modes d'accueil s'appuie donc sur 3 principes :

1. Un développement global, interactif, dynamique. En l'état des connaissances actuelles, il faut faire le deuil des conceptions linéaires et en palier du développement de l'enfant. Il y a interactions permanentes entre l'enfant et son environnement, d'une part, et d'autre part entre chacune des sphères de son développement sur chacune des autres. Ce, avec des allers et retours, des décalages passagers normaux entre le niveau de maturation d'un enfant sur un plan et son immaturité sur un autre.

2. Une logique de « prime éducation » plutôt que d'éducation. Le mode d'accueil a un statut de « passeur » pour le petit enfant entre sa famille et le grand monde. C'est un lieu où les adultes, par la place qu'ils occupent, sont tout à la fois dans l'intimité quotidienne des enfants et en dehors, conjuguent une fonction de familiarité et d'altérité.

3. Une attention précoce pour des modes d'accueil prévenants en référence au principe d'« universalisme proportionné ». La qualité du mode d'accueil a, en soi, un effet de prévention médicale, sociale et psychologique. Il est un espace et un temps privilégiés pour veiller à l'épanouissement des enfants à cet âge de la vie qui fonde les bases de sa personne mais ne détermine pas pour autant linéairement son devenir.

La mission a reconnu *in fine*, le caractère prioritaire de cinq dimensions du développement du jeune enfant avant 3 ans, autour desquelles les modes d'accueils doivent centrer leurs objectifs d'organisation, de travail et de formation des professionnel-le-s. Ces cinq dimensions délibérément définies du point de vue de l'enfant doivent être considérées comme non séparables et comme bases essentielles. Elles constituent un cadre général pour une visée commune aux différents modes d'accueil s'adressant à tous les très jeunes enfants susceptibles d'y trouver leur place, en vue de leur épanouissement. Ces cinq dimensions, figurées dans le rapport par un schéma (page 45), sont les suivantes :

1. Permettre au petit enfant de **se sécuriser**, de construire sa confiance de base ;
2. Apprendre à l'enfant à **prendre soin** de lui, grâce à une puériculture tournée vers l'autonomie ;

3. Donner au jeune enfant des clefs pour **se repérer** dans les relations, s'identifier, sentir la valeur de soi et la valeur de l'autre ;
4. Offrir à l'enfant des conditions, du temps et de l'espace pour **se déployer et apprendre**, en exerçant sa vitalité découvreuse et ludique ;
5. Inviter le petit enfant à **se socialiser** et entrer dans la culture, à apprivoiser le langage, des codes et des valeurs.

La mission a relevé la nécessité d'un cadre définissant, au niveau national, selon quels objectif, valeurs, et principes, la France veut s'acquitter de sa responsabilité d'accueil et de prime éducation des très jeunes enfants, en l'absence leurs parents. La mission recommande donc l'élaboration d'un texte cadre national qui fonde une culture commune des modes d'accueil et une identité professionnelle de l'accueil de la petite enfance, rassemblant la diversité des métiers et des acteurs. Elle recommande, complémentirement, l'organisation de rencontres professionnelles à l'initiative du ministère concerné et déclinées en région.

Axe 2, les relations avec les familles

Dans une clarté des positions et rôles entre parents et professionnels, favoriser non seulement une souhaitable convergence du projet pour l'enfant mais encore un enrichissement réciproque, dans une approche non normative et prévenante.

Le deuxième axe d'orientation de la mission est de poser l'accueil et le travail avec les familles comme constitutif de l'accueil des enfants. Le projet d'accueil doit donc inclure les conditions par lesquelles l'intérêt de l'enfant ne se trouve pas en opposition avec le projet et les possibilités de ses parents. Est posé comme principe une ascèse du non jugement des familles par les acteurs de l'accueil, et un travail sur la réactualisation des représentations des fonctions et rôles parentaux.

Axe 2, orientation 1 : Créer des transferts d'inspiration réciproques entre les familles et les modes d'accueil en appui de la particularité développementale 5 dégagée par la mission : *« Les parents constituent le point d'origine et le port d'attache du petit enfant avant trois ans. Accueillir un jeune enfant, c'est travailler avec ses parents car il ressent les incohérences et en pâtit. Sur fond de confiance et de respect, les modes d'accueil élargissent la palette affective, culturelle et sociale des enfants ».*

La mission confirme évidemment l'effort à fournir pour lever les obstacles à une mixité sociale d'accès aux modes d'accueil réglementés, et préconise des pratiques qui renforcent la possibilité d'inspiration réciproque et de co-éducation entre parents et mode d'accueil. Il s'agit d'offrir aux parents un espace de dialogue et de compréhension de leur enfant, de consolidation de leurs capacités parentales et du soutien en cas de difficulté.

L'accompagnement à la parentalité est posé dans un registre non normatif, de mixité des valeurs sur la base d'un accueil de la diversité des cultures, des langues et religions. La participation des familles, l'apport de leurs talents et ressources, la réalisation de projets communs de tous ordres entre familles et professionnel-le-s sont recommandés. Tout ceci requiert souplesse, disponibilité, espace de créativité. C'est pourquoi certaines préconisations portent sur la révision des systèmes de facturation, notamment horaires, des mesures pour l'accueil des enfants dont les parents ont des modes de vie asynchrones, la généralisation de la place des parents dans les instances comme les conseils de crèches, les conseils d'administration des associations ou entreprises de mode d'accueil.

Axe 2, orientation 2 : Clarifier pour les enfants la dissymétrie entre ses parents et les professionnels qui s'occupent de lui en leur absence en appui de la particularité développementale 6 : *« Le jeune enfant est capable très tôt, dans des conditions précises, d'attachements multiples et différenciés en fonction des statuts, des rôles, et de la qualité de ce qu'on lui propose pour se développer et s'épanouir »*. Compte tenu de l'importance du repérage relationnel du jeune enfant dans la construction de sa sécurité, son identité et sa socialisation (cf. les 5 dimensions de l'accueil pour favoriser le bon développement des enfants), la mission pose comme structurelle la clarification du triangle relationnel parents-enfants-professionnel-le-s et des asymétries entre liens de filiation et lien d'implication professionnelle (dans le rapport, un schéma, page 61) explicite cette distinction). Ainsi la souhaitable convergence entre le projet éducatif parental et le projet d'accueil professionnel ne doit pas obturer la nécessaire distinction entre les deux ; c'est en effet dans cet interstice que se glisse l'espace de l'ouverture, de la surprise éducative ou socialisante dont l'enfant peut s'emparer pour élargir sa palette et développer d'autres capacités.

C'est pourquoi les recommandations de la mission visent à préciser que le mode d'accueil de l'enfant n'est pas réductible à un service aux parents. La multiplication des formes d'accueil et des opérateurs de l'offre créent du flou et renforcent les attitudes commerciales ou consuméristes. Certaines demandes des parents ne sont pas toujours à satisfaire, et certaines exigences du mode d'accueil non plus.

Concernant les distinctions relationnelles, les assistant-e-s maternel-le-s sont dans une position particulièrement délicate. D'une part, le cadre de travail est leur maison et leur famille, d'autre part la relation se joue sur un double registre, entre employeur et employé, et entre parent et professionnel. C'est pourquoi la mission préconise des mesures pour faciliter le recours à 'un tiers régulateur. La mission préconise par ailleurs de favoriser les espaces ou initiatives innovantes ou atypiques pour aller au devant des familles et des enfants éloignés des modes d'accueil et qui en auraient le plus besoin.

Axe 3, l'organisation de l'accueil et les pratiques

Des modes d'accueil personnalisants, ludiques, ouverts sur le monde, qui encouragent chez l'enfant sa vitalité découvreuse, son désir d'apprendre et de se socialiser.

Préalable : La concertation a souligné les bienfaits pour le développement et l'épanouissement des jeunes enfants d'avoir des temps d'éveil, de socialisation et de rencontre avec des situations ludiques, créatives, artistiques, très tôt, et ce, quel que soit leurs modes de vie et d'accueil. Or on observe aujourd'hui une accumulation des conditions qui sont nécessaires pour qu'un jeune enfant puisse, avec d'autres, s'intéresser à des activités ou jouer. Ce qui explique que beaucoup d'enfants dont les parents ont des modes de vie précaires soient sous-représentés dans des espaces qui pourraient leur être destinés. La mission préconise de soutenir ou stimuler les initiatives de proximité qui proposent des lieux ou des temps de rencontres informelles ou d'activités ludiques, créatives, festives... incluant les tout petits, et rappelle la pertinence des Maisons vertes et des lieux d'accueil enfants-parents.

Axe 3, orientation 1 : Accueillir les enfants dans des modes d'accueils personnalisés, ludiques, qui laissent place à l'initiative aussi bien pour les enfants que pour les adultes.

Le petit enfant est au départ néotène³, dépendant, mais ouvert et perceptif à ce qui l'entoure. Les modes d'accueil de la petite enfance relaient le portage familial, en même temps qu'ils sont des médiateurs des processus d'individuation, de séparation et de socialisation. Des méthodes de travail simples se sont inventées dans les modes d'accueil pour personnaliser et maintenir pour l'enfant son sentiment de continuité. Parmi celles-ci, la période de familiarisation et la personne de référence, ainsi que les objets personnels des enfants dont on prend un soin particulier. La concertation a confirmé les grands principes de sécurisation affective, personnalisation, continuité et stabilité qui doivent caractériser le mode d'accueil. Rappelons que les bébés naissent avec des capacités neurologiques très utiles. Citons les capteurs de rythmicité qui sont en place à quelques semaines tout comme ce qu'on appelle les radars cénesthésiques. La consultation a confirmé que le principe du respect des rythmes, le besoin de fiabilité et de stabilité des liens, des lieux, des temps est une priorité devant laquelle les logiques administratives, que ce soit pour la nourriture, le sommeil, les jeux, devraient s'ajuster.

La mise en pratique de ces grands repères de base évolue et l'orientation actuelle des découvertes sur le développement de l'enfant insiste davantage sur « l'enfant co-acteur de son développement ». Les auditions de la mission ont pointé la grande convergence de vue concernant les capacités précoces de l'enfant entre ce que chacun peut observer « à l'œil nu » et les apports de la recherche et des spécialistes des différentes disciplines entendus. L'accent a donc été mis sur les attitudes non directives pour lui laisser l'initiative, être disponible et répondant, mais lui laisser l'espace et le temps de trouver son geste, son mot.

³ Cette notion se réfère à différentes théories du développement de l'être humain qui veulent que, du fait de son inachèvement, l'homme serait un être intrinsèquement prématuré, dépendant de la relation à l'autre. En contrepartie de l'extrême vulnérabilité des très jeunes enfants et de leur longue dépendance vis-à-vis des adultes, leur socialisation constituerait une étape nécessaire, mais longue, à la formation d'adultes autonomes.

Encourager, créer de bonnes conditions mais laisser l'enfant autant que possible découvrir, explorer, faire par lui-même. Encourager sa vitalité découvreuse et son mouvement d'apprenant ludique. Lui offrir la possibilité d'exercer sa plurisensorialité et son déploiement musculaire. Autant d'attitudes professionnelles préconisées dans les cinq dimensions du développement dégagées comme prioritaires par la mission et résumées dans le schéma 2 du rapport.

Rendre vivant l'environnement matériel, privilégier les aménagements personnalisés et les réaménagements par les professionnel-le-s, à l'encontre de la tendance à l'aseptisation et l'homogénéisation dont ils se plaignent. De même, les matériaux bruts, les vrais objets de la vie quotidienne, sont aussi des outils pédagogiques. Les préconisations vont toutes dans le sens de permettre aux professionnel-le-s de construire leur projet en commun, d'avoir des espaces d'initiative pour répondre au plus près du développement et de l'évolution des enfants dont ils-elles s'occupent. Pour organiser l'espace, introduire des matériaux bruts, des objets usuels dans les établissements d'accueil du jeune enfant (EAJE), favoriser les contacts avec l'extérieur et les échanges avec les ressources de l'environnement proche. La mission préconise d'alléger autant que faire se peut les normes et les réglementations relatives à la sécurité, et de rédiger un document précisant ce qui est nécessaire ou seulement recommandé.

Axe 3, orientation 2 : Offrir aux enfants des relations et un environnement riche mais sans sur-stimulation d'une sphère au détriment d'une autre.

On observe une tendance à la surcognitivation dans les EAJE et chez certain-e-s assistant-te-s maternel-le-s. Cette tendance se manifeste aussi bien chez certains parents que chez les professionnel-le-s par une demande de « techniques pédagogiques » et d'apprentissages par la répétition suscitée chez les enfants. Ceci a été l'objet de débats dans la mission qui ont abouti à un consensus de réserve. Il a été regretté, par exemple, que certaines crèches ressemblent aux écoles maternelles, et que les activités « assis à table » se développent et que les parents demandent les dessins des enfants le soir.

Dans la réflexion de la mission, un débat s'est tenu, qui a remis en cause deux concepts courants : la notion d'environnement stimulant et celle de compétences des enfants. Il leur a été préféré les notions d'environnement riche et de capacité ou potentialités des enfants. Un environnement riche, mais qui ne soit pas "sur-stimulant" et qui évite la surcognitivisation des interactions et des attentes à l'égard des tout-petits.

En appui sur la particularité développementale 3 : « *Le très jeune enfant naît dépendant mais pas impuissant. Il a des capacités d'imitation, d'empathie, d'ajustement postural et de proto-communications. Armé de sa poly-sensorialité et de sa vitalité découvreuse il est d'emblée un partenaire de relation et de langage* », l'accord porte évidemment sur un accueil centré sur le jeu, les manipulations, les livres et la musique. Il a été rappelé tout au long de la consultation que le corps est le médium privilégié des jeunes enfants pour développer leur intelligence, leur image et une fierté d'eux-mêmes, pour communiquer et se faire des amis

et que la compétence langagière accompagne ces développements. Le langage n'est pas qu'un instrument de communication. L'enfant baigne dans le langage verbal dans les modes d'accueil mais ce qui manque c'est, parfois, une adresse plus individualisée à un enfant en particulier, la disponibilité d'entrer dans une conversation ou un jeu de langage sans être dérangé. C'est en cela que des temps en tout petits groupes, y compris en EAJE, favorisent l'expression langagière. Pour que l'enfant apprivoise le langage, cela passe moins par l'acquisition du vocabulaire que par la musique, les chants, le jeu et le fait de parler AVEC lui et de l'écouter.

La mission a accordé une place importante à l'éveil artistique, à l'esthétique, à la nature, car chez le jeune enfant la prise de connaissance du monde passe par une sensibilité reliant le corporel, le cognitif, l'affectif, l'émotionnel et le social. Les jeunes enfants sont spontanément attirés par la musique, les images, le mouvement des corps et les sensations apportées par la nature. Les interventions artistiques, en lien avec les professionnel-le-s et des projets incluant les parents, sont une composante essentielle de l'accueil. La mission en préconise la pratique, la formation et propose de lancer un protocole d'accord entre le ministère chargé de l'enfance et celui de la culture.

Axe 3, orientation 3 : Soutenir la « plasticité cérébrale » sensitive des modes d'accueil, ou la réflexivité professionnelle comme philosophie des savoir-faire.

« Plus un enfant est petit, plus il est un guetteur-capteur fulgurant de l'état interne de ceux qui l'entourent et du climat relationnel de ses environnements de vie. Ces perceptions sont globales et intuitives et se traduisent directement en expressions somatiques, ou comportementales » indique la particularité développementale 8 mise en exergue par la consultation. L'enfant ne fait pas de séparation entre le jeu qui lui est proposé, et la manière d'être de la personne qui la lui propose. Par ailleurs (particularité développementale 9) *« Le petit enfant est vulnérable (néoténie) et dépendant, mais acteur affectif et corporel. L'enfant induit, chez les adultes qui s'occupent de lui, des phénomènes de résonances internes. Des émotions, des pensées positives ou négatives, qui rejaillissent dans les attitudes. La nature et la puissance de ces réactivations sont différentes selon la place, la fonction et le rôle occupé vis-à-vis des enfants. Il y a donc une spirale transactionnelle qui induit des interférences émotionnelles implicites entre les professionnel-le-s et les enfants. Si l'enfant en est tributaire, le-la professionnel-le lui-elle peut l'analyser et en orienter les répercussions qui sont parfois négatives, mais pas toujours. Cela fait partie du travail de se laisser toucher par les enfants, et c'est professionnel de préserver le positionnement, de rester dans le cadre, d'éviter des réactions incontrôlées et de demander de l'aide si l'on se sent impuissant, excédé, découragé. S'occuper de jeunes enfants est fatigant et stressant, car ils sont passionnants mais bruyants, désobéissants, dépendants et impatientes. Les professionnel-le-s doivent travailler avec leur sensibilité et leur corps, mais ça peut les fragiliser.*

Pour ces multiples raisons, analyser collectivement les pratiques, dans des temps de réflexivité organisés de façon régulière, est essentiel. Ceci permet d'affiner l'observation du jeune enfant, de travailler sur les effets de « résonance » entre le ressenti du-de la

professionnel-le et celui de l'enfant, d'être vigilant sur des risques de confusions avec la place des parents, de prévenir les erreurs professionnelles, les dysfonctionnements individuels ou institutionnels, mais aussi les épuisements et les souffrances professionnelles masquées. Compte tenu des interactions complexes à l'œuvre entre les professionnel-le-s et les jeunes enfants, archaïques, parfois insues des professionnel-le-s eux-elles-mêmes, l'intervention d'un tiers hors hiérarchie est nécessaire. La question de l'agressivité, des conflits, voire de la violence est une question professionnelle au même titre que d'autres. La formation professionnelle doit donner des outils pour travailler cette question.

Par ailleurs, en regard de la vivacité et de la curiosité d'apprendre des enfants, le travail des professionnel-le-s nécessite d'approfondir, se documenter, progresser. Plusieurs moyens existent. Tout d'abord les textes d'appui, chartes, référentiels, et les projets d'accueil. Ce dernier, rédigé en équipe dans chaque EAJE, approfondissent le sens du travail que celui-ci s'est fixé. Il est très dommage de se contenter d'un projet-type, car la réflexion suscitée par la rédaction est aussi importante que le produit fini. C'est l'intérêt de demander aux assistant-e-s maternel-le-s de rédiger leur projet d'accueil et de les accompagner dans cette démarche professionnalisante.

Pour se documenter, progresser, approfondir, certain-e-s professionnel-le-s saisissent ou recherchent des opportunités professionnalisantes : suivre des conférences, s'abonner à des revues spécialisées, accueillir un enfant avec des difficultés spécifiques, monter un projet inter-modes d'accueil... autant de situations qui sont professionnalisantes. La mission préconise d'encourager cette dynamique. Elle recommande donc la création d'une voie innovante d'encouragement à l'approfondissement personnel, et d'inscription de la participation à ces situations professionnalisantes sur un support dont le cadre réglementaire est à définir. L'objectif est de donner une visibilité aux situations professionnalisantes dans lesquelles certain-e-s professionnel-le-s s'engagent par choix personnel en saisissant les opportunités, en les créant aussi. Qu'elles contribuent à l'image de soi du professionnel et puissent être utilisées dans de possibles évolutions professionnelles.

La « plasticité cérébrale » des modes d'accueil est également soutenue par des intervenants spécialistes: psychologues, médecins, psychomotriciens, ergothérapeutes, haptothérapeutes... Ils-elles soutiennent les apports inter et pluri-disciplinaires dans l'approche de l'enfant et l'accueil des parents. La mission insiste sur l'importance dans la formalisation d'une culture professionnelle de l'accueil des rapprochements entre la recherche et les modes d'accueil, et sur le soutien des professionnels de terrain qui souhaitent s'engager dans un parcours universitaire.

Enfin la mission insiste sur le gain d'intelligence professionnelle à tirer de l'accueil des enfants à difficultés spécifiques. L'un des principes de départ de la mission qui a fait consensus est le suivant : croiser les angles de vue enfants/professionnel-le-s/familles ainsi que la prise en compte des variétés des modes de vie familiaux, des contextes culturels et

sociologiques, de même que les enjeux d'égalité entre tous les enfants, y compris des enfants en difficulté spécifiques ou vivant dans des familles rencontrant des difficultés spécifiques. Il s'agit de poser un principe d'inclusion des enfants confrontés à certaines maladies, en situation de handicap, ou pour lesquels le mode de vie est soit précaire soit asynchrone. Les recommandations de la mission portent sur les modalités variées et souples qui permettent de mettre en œuvre ce principe d'inclusion et de diversité.

Dans cet esprit, la mission a travaillé sur les questions de pluriculturalité, et a conclu à la nécessité de passer d'une conception interculturelle de l'accueil des enfants ou des familles venues d'ailleurs, à une conception transculturelle.

Dans les modes d'accueil, on s'occupe des petites filles et des petits garçons à l'âge où ils sont-eux-mêmes en train de réaliser ce que cela représente. Ce qui n'empêche pas les effets de la socialisation différenciée entre les filles et les garçons, et l'intériorisation de stéréotypes dès la petite enfance. Une série de mesures sont envisagées par la mission pour à la fois permettre une prise de conscience de la question par les professionnel-le-s, et pour renforcer la mixité professionnelle dans l'accueil de la petite enfance.

La mission préconise de réduire les effets d'entrave ou de frein à l'initiative à la vitalité de l'accueil et à sa créativité. Par un changement d'état d'esprit, par des évolutions managériales, et par un travail ministériel urgent concernant les normes et obligations en matière de locaux, d'hygiène et de sécurité qui standardisent et homogénéisent. La facturation et le financement à l'heure génèrent des effets secondaires sur le travail d'équipe, la mise en œuvre du projet d'accueil, les relations avec les parents, et peut entraîner dysfonctionnements et démotivations. Concernant les normes, la mission recommande de passer du sécuritaire à la culture du risque mesuré, et d'établir un référentiel à destination des services, faisant la distinction entre ce qui est obligatoire et ce qui n'est que recommandé.

Axe 4, la formation des professionnels

S'appuyer sur la diversité existante des métiers et forger une identité professionnelle commune de l'accueil du jeune enfant ; renforcer le professionnalisme de l'accueil individuel par des formules souples et des synergies avec l'accueil collectif ; faciliter l'accès à la profession et les évolutions professionnelles.

Axe 4, orientation 1 : Faire face à une situation actuelle problématique

D'abord, un manque de professionnels, qui se traduit aujourd'hui par une difficulté de recrutement. Demain, du fait de l'âge moyen élevé du personnel et des départs en retraite, l'écart par rapport aux besoins sera encore plus élevé. Les causes de cette pénurie sont multiples : un manque de places en formation ; des modes de sélection pour les formations qui ne sont pas nécessairement adaptés aux attendus des métiers; une carrière peu motivante par le manque de perspectives d'évolutions.

Ensuite, un caractère incomplet et hétérogène des formations. Les exigences de la société et des familles en matière d'accueil et d'éducation du jeune enfant augmentent. Or, depuis une quinzaine d'années, on constate sur le terrain une perte de transmission des connaissances relatives aux fondamentaux du développement du jeune enfant.

Enfin, une identité professionnelle à consolider. Les métiers dépendent de tutelles différentes, de l'éducation, du social, de la santé. La multiplicité d'employeurs fait que, contrairement à d'autres domaines, il n'existe pas une branche professionnelle commune à l'ensemble du secteur de la petite enfance. Une identité commune est pourtant latente, qui ne demande qu'à être rendue plus effective.

Axe 4, orientation 2 : Constituer une base commune pour former les professionnels de l'accueil de la petite enfance.

L'un des principaux objectifs est de décroisonner les professions, sans gommer leurs spécificités, afin de contribuer, ensemble, au bon développement de l'enfant. Tout au long de la mission les participants ont souligné qu'il existe des connaissances, des références, des attitudes essentielles transversales à tous types d'accueil et à tous métiers : le renouvellement de ce corpus gagnera à être effectué dans un travail rassemblant praticiens, universitaires, spécialistes. Cette base commune permettra de confirmer le sentiment d'appartenance à une même profession, celle de l'accueil de la petite enfance. La création d'un socle commun de connaissances et de pratiques devra permettre à terme de favoriser les mobilités professionnelles. La refonte en cours des métiers de la petite enfance présente certainement une opportunité à saisir.

Complémentairement, favoriser les temps communs de formation, sur des sujets et thématiques transversales entre les différents métiers de l'accueil individuel et collectif, soit par le biais de la formation continue soit en formation initiale. La modularisation des unités d'enseignement donneraient plus de souplesse d'accès à la formation en cours de carrière.

Axe 4, orientation 3 : Faciliter l'accès aux formations initiales des métiers de la petite enfance pour répondre à la pénurie de professionnels.

Augmenter le nombre de places en école, notamment d'auxiliaires de puériculture. Attirer des profils adaptés par la communication d'une information ciblée et précise sur la nature de ces métiers et les compétences requises, qui évite les désillusions ultérieures. Mener des actions spécifiques pour développer la mixité de ces métiers. Organiser les passages entre le chômage et l'emploi en mode d'accueil, par une meilleure utilisation des contrats aidés et une meilleure organisation des préformations. Développer les formations en alternance qui permettent non seulement de mieux vérifier l'aptitude et la motivation à exercer ce métier, mais aussi de mieux se former à ces métiers qui demandent pour être exercés des expériences concrètes en immersion.

Axe 4, orientation 4 : Favoriser la professionnalisation et les évolutions par une diversification des formes et contenus des formations continues et de la VAE.

Le constat actuel est que la formation continue est d'accès difficile, de contenu restreint, ne soutient pas suffisamment la curiosité professionnelle.

Diversifier les formations : sur site, hors site, intra équipe, avec d'autres professionnels... Lever les freins à l'utilisation de la VAE (par exemple, en organisant des sessions au fil de l'eau plutôt que deux sessions fixes). Modulariser les diplômes, notamment du CAP Petite Enfance et d'auxiliaire de puériculture : faciliter ainsi l'accès des assistant-e-s maternel-le-s au diplôme complet du CAP Petite Enfance est un stimulant à leurs professionnalisation et motivation.

La mission recommande que la participation d'un-e professionnel-le à une « situation professionnalisante » soit reconnue et enregistrée, en s'inspirant, par exemple, du Livret Individuel de Formation qui existe dans la fonction publique territoriale. De telles situations professionnalisantes (conférence dans la commune avec un expert, réunion à thème avec un intervenant dans la crèche du quartier, etc...) peuvent être organisées en réunissant le personnel de l'EAJE mais aussi des assistant-e-s maternel-le-s, voire des parents, contribuant ainsi également à un décloisonnement entre les métiers et à un renforcement des relations avec les parents.

Axe 4, orientation 5 : Ajuster les différents métiers des EAJE aux spécificités de l'accueil de la petite enfance et faciliter l'évolution au sein de la profession.

Aujourd'hui, l'architecture générale des diplômes, qui dépend de différentes tutelles, ne facilite pas la mobilité horizontale et verticale. Pour structurer la profession, la mission préconise de renforcer la coordination entre les différentes tutelles dont dépendent les diplômes. Le ministère chargé de l'enfance jouerait un rôle d'intermédiaire facilitateur pour cette mise en cohérence et pour amorcer une évolution vers un système de co-tutelles. La mission recommande également de favoriser la mise en place d'une plateforme réunissant les branches professionnelles qui représentent les établissements et les professionnels de la petite enfance et de développer la coordination locale.

En ce qui concerne l'accueil collectif, la mission préconise de maintenir le métier d'**auxiliaire de puériculture** comme métier de base pour l'intervention auprès des enfants : la connaissance, grâce aux stages, de l'univers de la naissance, de la maladie, du handicap sont essentiels avec les jeunes enfants. Le versant éveil et socialisation serait néanmoins à renforcer dans cette formation. La création d'un nouveau métier de même niveau, mais orienté vers l'éducatif (« l'accueillant éducatif »), n'a pas été retenue. La formation des **Educateurs de Jeunes Enfants** est globalement considérée comme la plus adaptée. Le passage en catégorie A, dont la mission se félicite, devrait confirmer leur accès aux postes de direction après qu'ils aient développé leur expérience au contact des enfants. Les travaux en cours sur la redéfinition du **CAP petite enfance** devraient aboutir à son renforcement. Ce diplôme pourrait ainsi jouer un rôle de première marche pour des personnes voulant s'orienter vers ces métiers. La fonction correspondante mériterait d'avoir un nom, qui pourrait être "assistant d'accueil de la petite enfance". Concernant la formation des **puéricultrices**, qui sont en nombre particulièrement insuffisant actuellement, notamment

pour assurer les directions d'EAJE, la mission préconise de la rééquilibrer en donnant plus de place aux spécificités du développement du jeune enfant.

Les **encadrants** doivent être mieux formés à un mode de direction participatif, à l'animation d'équipe, aux partenariats locaux, tout autant qu'à la gestion administrative et financière d'une structure d'accueil. Une connaissance approfondie du développement des jeunes enfants et des problématiques de terrain de l'accueil sont nécessaires à cette fonction. Les **intervenants** au sein des structures (médecins, psychologues...) et les formateurs, doivent eux aussi être formés à la base commune citée plus haut.

Axe 4, orientation 6 : Accroître le professionnalisme des assistant-e-s maternel-le-s.

Le processus de leur professionnalisation, entamé il y a trente ans, reste à mi-chemin. L'écart de niveau de formation entre les professionnels de l'accueil individuel et ceux de l'accueil collectif reste encore à réduire. Leur professionnalisation s'appuie sur trois piliers : l'agrément, la formation, et les relais d'assistant-e-s maternel-le-s (RAM).

En ce qui concerne l'agrément, les fortes variations d'exigences et de moyens des services de PMI sont constatées. Augmenter la durée de la formation initiale obligatoire, y adjoindre un stage dans un établissement est à terme la voie à suivre. Cette formation donnerait lieu à une validation qui permette aux assistantes maternelles d'avoir un accès simplifié à d'autres formations. Le CAP Petite Enfance, dans son état actuel, ne peut remplacer une telle formation spécifique, mais peut y contribuer.

La formation continue est un levier à la fois pour la montée en compétence, le soutien de l'intérêt professionnel et le maintien dans la profession. Le nombre de départs en formation professionnelle des assistant-e-s maternel-le-s a fortement augmenté ces dernières années, ce qui témoigne de leur volonté croissante de se former. Mais les modalités restent complexes à mettre en œuvre. Pour lever les freins, la mission a identifié plusieurs pistes à creuser, notamment l'organisation de la prise en charge des enfants pendant le temps de la formation et l'avance de frais.

Les **auxiliaires parentales-taux** qui interviennent à domicile (parfois en garde partagée) n'ont aucune obligation en matière de diplôme et de formation. Leur professionnalisation, si elle peut s'inspirer des dispositifs prévus pour les assistant-e-s maternel-le-s, repose surtout sur une démarche d'incitation et de facilitation de la socialisation.

Les **relais assistant-e-s maternel-le-s (RAM)** sont un outil précieux. Il faut en faire les pivots de la professionnalisation des assistant-e-s maternel-le-s en renforçant leurs missions d'accompagnement de la formation continue des assistant-e-s maternel-le-s et des auxiliaires parentales-taux. Sans être des formateurs, les animateurs de RAM peuvent, par exemple, organiser telle ou telle situation professionnalisante, orienter les assistant-e-s maternel-le-s vers telle ou telle formation. Il faut renforcer en conséquence la formation, y

compris continue, et le statut des animateurs-trices de RAM, pour lequel-le-s rien n'est prévu dans la réglementation.

La mission a souligné l'importance de l'accompagnement du travail des assistant-te-s maternel-le-s dans ses différentes étapes : agrément, formation, mise en lien avec les familles, éviter l'isolement, favoriser une réflexion partagée... La mission recommande l'élaboration d'un texte clarifiant les rôles respectifs des PMI, RAM, et coordinateurs-trices petite enfance.

Permettre à certain-e-s assistant-e-s maternel-e-s (ayant une expérience professionnelle, accompagné-e-s par la PMI, avec l'accord des parents) de devenir tuteur -trice de stage leur permettrait d'acquérir de nouvelles compétences. Les maisons d'assistant-e-s maternel-le-s (MAM) peuvent également être un moyen de professionnalisation, à condition de structurer la fonction de coordination.

Introduction

Les modes d'accueil pour la petite enfance : un sujet politique aux retombées humaines, familiales et sociales.

Outre l'enjeu central du développement et de l'épanouissement des très jeunes enfants, les modes d'accueil induisent des répercussions en chaîne. Élément déterminant des articulations entre vie familiale et vie professionnelle, et de l'égalité des pères et des mères dans l'éducation des enfants, les modes d'accueil de la petite enfance portent des enjeux de prévention, de rupture de l'emploi, et de conflit dans les couples, avec leurs cortèges de déstabilisations psychologiques familiales et de difficultés et fragilisations économiques des conditions de vie.

L'accent porté sur les modes d'accueil en France depuis quelques décennies a contribué au dynamisme de notre démographie qui intéresse tant nos partenaires étrangers⁴. Quelques chiffres révèlent aussi l'ampleur quantitative de la question des modes d'accueil qui concerne environ 1,6 parmi les 2,3 millions d'enfants de moins de trois ans⁵. 39 % de ces enfants sont la majeure partie du temps dans un mode d'accueil, 19 % chez un-e assistant-e maternel-le agréé-e⁶, 13 % en établissement d'accueil du jeune enfant⁷ et 3 % à l'école maternelle⁸. Les 61 % restant sont théoriquement gardés la majeure partie du temps par leurs parents, quoique cette proportion diminue constamment (-9 points depuis 2002), tandis que le recours au mode d'accueil augmente (+6 points).

La progression du recours aux modes d'accueil formels accompagne un accès croissant des mères à l'emploi : le taux d'emploi des mères d'au moins un enfant de moins de trois ans est ainsi passé de 55,4 % en 2003 à 58,9 % en 2013⁹. Lorsque les parents travaillent tous les deux à temps complet, le recours aux modes d'accueil est largement majoritaire, alors que seuls 27 % des enfants sont dans ce cas gardés à titre principal par leurs parents.

⁴ Dynamisme qui marque cependant un retrait ces dernières années.

⁵ 920 000 enfants accueillis en EAJE, pour toute durée ; 612 537 accueillis par un-e assistant-e maternel-le ; 45 400 gardés à titre principal par un-e salarié-e à domicile (chiffres 2013). Source : HCF, Point sur l'accueil du jeune enfant, 10 novembre 2015. Au 1er janvier 2015, la France hors Mayotte compte 2,3 millions d'enfants de moins de trois ans. Source : INSEE.

⁶ 759 800 familles ont perçu un complément de libre choix du mode de garde (CMG) pour le recours à un-e assistant-e maternel-le en 2014. Elles étaient 110 000 bénéficiaires de l'Afeama (que le CMG a remplacé) en 1991, 598 000 en 2001. (Rapport Leprince)

⁷ 947 600 enfants étaient inscrits dans un EAJE PSU en 2013. Observatoire de la petite enfance 2014.

⁸ 8 % pour les enfants de deux ans. Source : Enquête modes de garde pour 2013

⁹ Il s'agit ici du taux d'emploi qui ne compte que les femmes exerçant une activité professionnelle et non du taux d'activité qui est bien plus élevé car il intègre les demandeurs d'emploi et les personnes en formation professionnelle. Source : Les enquêtes Emploi de l'INSEE.

L'offre d'accueil depuis vingt ans

Entre 2006 et 2014, le nombre total de places agréées dans les établissements d'accueil du jeune enfant (EAJE) ainsi qu'auprès des assistant-e-s maternel-le-s et des auxiliaires parentaux (parentales) progresse de 31,6 % (de 948 551 places à 1 248 414, soit + 299 863 places) tandis que le nombre des enfants de moins de trois ans baisse légèrement depuis 2011.

C'est l'accueil auprès des assistants maternels qui explique l'essentiel de cette évolution. Ceci est à mettre en relation avec la solvabilisation du coût de ce mode d'accueil permise par le versement aux familles du Cmg de la Paje et l'existence d'un crédit d'impôt pour frais de garde. La loi du 27 juin 2005 visant à accroître la valorisation du métier d'assistant-e maternel-le a également contribué à cette dynamique. Enfin, depuis décembre 2009, l'agrément maximum autorisé est passé de trois à quatre enfants par salarié-e.

Ce résultat se situe dans la continuité des évolutions constatées depuis plus de vingt ans. **Le nombre de places offertes aux enfants de moins de six ans par les assistant(e)s maternel(le)s** employé(e)s directement par des particuliers a considérablement progressé. En France métropolitaine, il est passé de 108 200 en 1990 à 710 500 en 2006. Sur l'ensemble du territoire français, il est passé de **712 700 en 2006 à 996 300 en 2013**. Cette hausse s'explique tout à la fois par le développement du nombre de personnes en exercice et par la progression du nombre moyen de places offertes par assistant-e maternel-le. Elle a été particulièrement marquée de 1990 à 2000 à la suite de la création en 1991 d'une prestation aidant financièrement les familles ayant recours à ce mode de garde, l'aide à la famille pour l'emploi d'un-e assistant-e maternel-le agréé-e (Afeama), et à la suite de la réforme du statut des assistant(e)s maternel(le)s issue de la loi du 17 juillet 1992.

Concernant l'accueil collectif sur la période de 2000 à 2012, les sept fonds correspondant aux sept plans « crèches » décidés ont financé la création de 105 154 places nouvelles auxquelles s'ajoutent 22 419 prévisions de places nouvelles financées pour la période 2013-2016. **Le nombre de places en accueil collectif est passé de 295 929 en 1999 à 357 003 en 2009, et 403 700 en 2014**. 65 % de ces créations sont dues à des collectivités ; 20 % à des acteurs associatifs, et 18 % au secteur lucratif.

Depuis leur institution par la loi n°2010-625 du 9 juin 2010, les **maisons d'assistants maternels (MAM)** ont connu un développement croissant et régulier, **passant de 160 MAM en 2010 à 1 230 MAM en 2014**.

96 400 enfants de deux à trois ans sont scolarisés en maternelle à la rentrée scolaire de 2014, ce qui représente 11,7 % des enfants de deux ans. La progression depuis 2012 est marquée (le taux de scolarisation était alors de 11,0 %), et met fin à une décennie de baisse continue.

Ainsi la capacité d'accueil théorique des enfants de moins de trois ans dans l'ensemble des modes d'accueil « formels » est de 55,1%.

Il y a un coût pour la société des enfants non accueillis. « *Garder ses enfants est plus fréquent chez les familles les plus modestes, où l'arbitrage financier entre revenu d'activité et coût de la garde peut jouer en faveur d'un arrêt d'activité* », », notait en 2014 l'observatoire national de la petite enfance¹⁰. Or, si l'un des parents doit renoncer à une activité professionnelle, faute de pouvoir accéder à un mode d'accueil adapté à ses aspirations et à ses moyens financiers, ceci contribue directement à la pauvreté des familles et donc des enfants.

L'activité professionnelle, des femmes notamment, est un moyen structurel de lutte contre la pauvreté. Certes, la progression des capacités d'accueil au regard du nombre d'enfants a été importante : entre 2006 et 2014, le nombre total de places agréées dans les établissements d'accueil du jeune enfant (EAJE) ainsi qu'auprès des assistant-e-s maternel-le-s et des gardes à domicile a progressé de 31,6 %, de 948 551 places à 1 248 414, soit + 299 863 places, tandis que le nombre des enfants de moins de trois ans baisse légèrement depuis 2011. On est ainsi passé en 2013 à 55,1 places d'accueil pour cent enfants de moins de trois ans, contre 47,6 en 2006.

Cependant le constat de besoins non couverts est toujours partagé. Alors qu'un droit à l'accueil du jeune enfant existe dans huit pays européens, la France, malgré la volonté d'assurer le libre choix du mode de garde (CMG), est loin de pouvoir offrir à tous les parents qui le souhaitent un mode d'accueil, encore moins celui qu'ils désirent.

Même si l'on renonce à l'idée d'un service public de la petite enfance, il serait souhaitable que, peu à peu, les modes d'accueil s'adressent à tous et plus seulement aux enfants des parents actifs. Le développement de l'offre d'accueil reste une priorité, conjointement à son ajustement aux besoins et à la sensibilité du développement des très jeunes enfants.

Mais il y a aussi un coût pour la société, beaucoup plus difficile à appréhender, des enfants mal accueillis. Ce coût n'est pas mesuré, et sans doute pas mesurable. A l'inverse, la société entière réalise aujourd'hui combien un accueil de qualité est bénéfique à tous, en raison de la prise de conscience générale de l'importance des premières années de la vie et du rôle majeur que les modes d'accueil peuvent jouer. Au niveau européen, des conclusions du Conseil de l'union européenne adoptées en 2011¹¹ considèrent que « *la mise en place de structures de qualité pour l'éducation et l'accueil de la petite enfance présente toute une série d'avantages à court et long termes, tant pour les individus que pour la société au sens large* ».

Le Conseil souligne aussi que « *des structures de qualité pour l'éducation et l'accueil de la petite enfance profitent à tous les enfants, mais en particulier à ceux qui sont issus de milieux socioéconomiques défavorisés, de l'immigration ou de familles Roms, ou encore à ceux qui ont des besoins spécifiques en matière d'éducation, notamment ceux qui souffrent de handicaps.* »

¹⁰ « L'accueil du jeune enfant en 2014 », Observatoire national de la petite enfance, rapport 2015, CNAF

¹¹ Conclusions du Conseil sur l'éducation et l'accueil de la petite enfance: permettre aux enfants de se préparer au mieux au monde de demain, (2011/C 175/03), Journal officiel de l'Union européenne, 15 juin 2011

La notion d'« accueil de qualité » ne suffit pas à cerner les enjeux. Comme l'indique le groupe de travail sur l'éducation et l'accueil de la petite enfance sous l'égide de la Commission européenne en 2014¹², « *la qualité d'une structure d'éducation et d'accueil de la petite enfance est un concept complexe* ».

Selon les contextes, ce terme peut recouvrir des idées très différentes car « *il n'existe aucun concept de qualité faisant l'objet d'un accord international pour les structures d'éducation et d'accueil* ». Les exigences matérielles de santé et de sécurité, les normes d'agrément, d'encadrement, la formation des professionnel-le-s sont autant d'éléments qui y contribuent. Mais comme le soulignait déjà le European Commission Network on Childcare and Other Measures to Reconcile Employment and Family Responsibilities en 1996¹³, la qualité est un concept relatif, basé sur des valeurs et des croyances, et sa définition relève d'un processus dynamique, continu et démocratique. On peut signaler l'initiative du réseau européen « Enfants d'Europe » pour formaliser des principes et valeurs, et les travaux en cours dans les groupes de travail de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE).

L'une des questions mises en lumière dans le présent rapport est que l'intérêt de l'enfant est toujours présenté comme finalité de principe dans la qualité de l'accueil, que les droits des enfants sont aujourd'hui intégrés comme cadre de référence, et qu'il nous faut dorénavant ajouter le **développement global du jeune enfant comme une priorité**.

Elargir la conception qualitative et l'organisation des modes d'accueil pour la petite enfance sur les particularités du développement de l'enfant avant trois ans est l'objet de la mission « *Développement du jeune enfant, modes d'accueil et formation des professionnel-le-s* ». On sait que la petite enfance doit être pensée en continuité de la naissance à six ans, mais du point de vue du développement de l'enfant, physique, affectif, social, cognitif, émotionnel, **les trois premières années ont des caractéristiques spécifiques à connaître et prendre en compte**. C'est sur le très jeune enfant que les connaissances en développement ont le plus évolué ces trente dernières années.

Notre conception des modes d'accueil a été façonnée par deux traits culturels français. Tout d'abord beaucoup partagent cette idée particulière de confier ses enfants de moins de trois ans à une tierce personne ou à une structure collective. Comme le disait une spécialiste de la psychologie du jeune enfant de la commission, « *cela ne va pas absolument de soi. Lorsque je vais enseigner en Russie et que je dis aux femmes qu'en France les mères recommencent à travailler au bout de huit semaines et mettent leur enfant à la crèche ou chez une personne étrangère à la famille, elles sont choquées. Nous sommes à leurs yeux de mauvaises mères* ». Ensuite, parce que les pères et les mères ont besoin et souhaitent travailler, pour qu'il y ait plus d'égalité entre les hommes et les femmes, nous avons conquis

¹² Commission européenne, Agence exécutive « Éducation, audiovisuel et culture » (EACEA), Proposition de principes clés pour un code de qualité de l'éducation et de l'accueil de la petite enfance : Rapport du groupe de travail sur l'éducation et l'accueil de la petite enfance sous l'égide de la Commission européenne, 2014.

¹³ European Commission Network on Childcare and Other Measures to Reconcile Employment and Family Responsibilities, Quality targets in services for young children : proposals for a ten-year action programme, 1996.

la légitimité de déléguer une partie de l'éducation des jeunes enfants à d'autres personnes et cherchons à en garantir les bonnes conditions. Si d'autres pays ont tenté de faire autrement, leur bilan démographique (l'Italie, le Japon ou la Corée du Sud par exemple) ou l'évolution récente de leur politique de la petite enfance, comme en Allemagne ou en Finlande, montre la pertinence de cette conception.

Appuyer les transformations souhaitables sur la pluralité et l'historicité de l'existant. La France possède une longue histoire de services publics des modes d'accueil, d'acquis pratiques et théoriques et des métiers du soin, de l'éducation, du social et de l'animation. La situation actuelle, que présentent les différents modes d'accueil du jeune enfant, s'est construite en mille-feuilles formant un ensemble baroque de strates déposées tout au long d'une histoire complexe de mentalités et de pratiques, d'institutions et de professions. Expérience et histoire que nous devons nourrir des enseignements des autres pays. C'est pour porter ces approches que la participation des spécialistes français aux travaux d'études et de recherches sur la qualité des modes d'accueil au niveau international a été jugée précieuse.

Une histoire politique et sociale a donc forgé l'existant de nos modes d'accueil, et la cohabitation des dimensions, sanitaires, sociales, éducatives qui peut lui être reprochée. Loin de le regretter, la mission considère que cette pluralité est une richesse, à partir de laquelle il faut organiser les congruences, les équilibres et les cohérences. Tout héritage social, intellectuel et expérientiel composite est d'autant plus prometteur d'une meilleure adaptation aux futurs, eux-mêmes composites, qui attendent nos enfants.

Par comparaison avec d'autres systèmes plus récents, qui se réfèrent à l'éducatif préscolaire, les modes d'accueil français ont hérité d'autres origines : enfant malade à l'hôpital, enfant abandonné des salles d'asiles de l'assistance publique puis des pouponnières, enfants confiés aux crèches charitables du parisien Firmin Marbeau par des mères en grande difficulté et dont il s'agissait de soutenir la réinsertion par le travail.

La fin des années soixante a marqué un tournant du fait du développement de l'emploi tertiaire et de la demande de main-d'œuvre, de l'augmentation de l'emploi salarié et à temps plein des femmes. A cette époque et pour une longue période, la France a figuré comme pionnière dans la socialisation des jeunes enfants. Tandis que l'école maternelle se généralisait, un vaste mouvement, issu du monde associatif, a vu se développer les premières crèches « sauvages » parentales des années soixante-dix. La « Maison verte » inventée par Françoise Dolto a marqué l'utilité d'une socialisation préparée et accompagnée par les parents, et ses effets de prévention précoce ; elle fut généralisée avec plus ou moins de fidélité dans les années quatre-vingt-dix par les lieux d'accueil enfants-parents (LAEP).

Alors que les années soixante avaient déclaré la nécessité de développer les modes d'accueil, les années quatre-vingt ont marqué un tournant dans l'évolution qualitative de l'accueil pour la petite enfance. Le rapport de 1981 « L'enfant dans la vie : pour une politique

de la petite enfance », dirigé par Nicole Bouyala et Bernadette Roussille, traduit cette prise de conscience. Ces trente dernières années ont été marquées par une densification en France des expériences, remaniements et recherches théoriques et pratiques pour le développement du petit enfant dans ses expériences de socialisation précoces.

L'attention croissante accordée au rôle socio-éducatif des modes d'accueil s'est traduite par des innovations et un encouragement général à la créativité, essentiellement dans l'accueil collectif dans ce premier temps. Les crèches ont été nourries par des corpus classiques de connaissances dans leurs pratiques et dans les formations de leurs professionnel-le-s en psychologie (I.Lézine et O.Brunet), en psychanalyse du bébé (F.Dolto, D.Winnicott), en pédiatrie (T.B.Brazelton) et de la pédopsychiatrie du nourrisson (S.Lébovici, D.David, M.Titran), de la psychologie du développement (B.P.Humbert), des sciences de l'éducation (S.Epstein), de l'éthologie (H.Montagner), de l'éducation populaire et des pédagogies actives sur le mouvement libre, l'importance du jeu, de la socialisation (C.Freinet, M.Montessori, E.Pickler)...

Les crèches deviennent un laboratoire de découverte sur les capacités du petit enfant y compris hors du milieu familial et dans ses relations avec ses « pairs », un terrain d'études de chercheurs qui n'ont qu'insuffisamment restitué leurs résultats aux professionnel-le-s ou aux familles. Elles demeurent des champs d'expérimentation intuitive et théorique et un terrain d'innovations locales insuffisamment recensées. L'éveil corporel et artistique, les livres aux bébés, les bibliothèques jeunesse, les ludothèques et bougeothèques sont des déclinaisons des découvertes de l'accueil collectif du jeune enfant largement stimulées par l'émancipation des femmes.

Puis, pendant les années 1990 et 2000, l'effort politique s'est porté sur l'accueil individuel pour améliorer le statut, la professionnalisation et la reconnaissance des assistant-e-s maternel-le-s. S'il a permis d'ouvrir un recours plus aisé à la garde au domicile des parents, le constat qui s'est dégagé de la mission est celui d'un progrès non encore abouti.

Cependant, un ensemble de phénomènes récents modifie la réception et la transmission de ces riches héritages. Nos différents modes d'accueil actuels reflètent donc une histoire institutionnelle, intellectuelle, politique et culturelle qui se traduit par des approches diversifiées du jeune enfant et des pratiques des modes d'accueil variées.

Depuis les années 2000 la prise de conscience des enjeux d'une meilleure articulation entre travail et famille pour les mères a poussé le développement d'une plus grande variété, flexibilité et quantité des formes d'accueil. Ces années ont vu se développer une démarche de « service », qui ne recouvre pas seulement la logique gestionnaire, mais aussi la tendance à considérer de plus en plus le parent comme un « client ». Le vocabulaire des modes d'accueil a changé. Le calcul du nombre d'enfants ou du nombre de berceaux fait place au nombre de « solutions d'accueil ».

Les services publics conjuguent leurs projets avec des opérateurs privés et des partenaires associatifs. De ce fait, le tableau des repères des modèles théoriques, pratiques et politiques se complexifient.

Les importations du système entrepreneurial au sein des modes d'accueil de la petite enfance créent un choc culturel. Les institutions de la petite enfance sont coincées entre, d'une part, l'héritage des théories des relations entre les parents et les enfants, de la carence affective et des enfants abandonnés, le champ de l'intervention sociale qui s'adresse à cette population spécifique que sont les bébés et, d'autre part, les modes et concepts des professionnel-le-s du management et de la gestion.

Les lignes de tensions qui structurent le paysage actuel de l'accueil du jeune enfant sont multiples.

Des lignes de tensions multiples

De l'injonction à une bonne parentalité, à l'émancipation et au travail des femmes.

Des modèles para-familiaux maternocentrés à la demande de socialisation des enfants.

Des premières crèches « sauvages » parentales associatives des années soixante-dix à l'augmentation des modes d'accueil individuels des assistant-e-s maternel-le-s puis des relais d'assistant-e-s maternel-le-s (RAM) puis des sociétés « privées de services aux particuliers » ou « à la personne ».

De la recherche de conciliation entre des modèles d'éducation respectueux des rythmes, de la sensibilité et de l'intelligence du jeune enfant et l'engagement au travail des couples biactifs aux horaires atypiques de plus en plus fréquents.

De l'exigence renouvelée de conditions d'hygiène et de sécurité du jeune enfant à la demande de stimulation des apprentissages, et de la socialité.

De la « garde » des bébés comme besoin à l'accompagnement et au soutien de la parentalité.

Du point de vue du strict développement du jeune enfant, la tension principale qui caractérise la situation actuelle pourrait être résumée ainsi : la prise de conscience de l'importance des premières années de la vie et la reconnaissance du rôle de protection, d'égalité sociale et éducative des établissements d'accueil du jeune enfant se sont accompagnées d'une tendance forte à la sur-stimulation cognitive et à des approches normatives des enfants, reflet de la sur-cognitivation et de la sur-accélération sociétale.

Cette sur-stimulation et ce manque de temps contrastent, par ailleurs, avec les manques de certains enfants privés des conditions d'une ouverture à l'éveil et la socialité, notamment en cas de surtension professionnelle des parents, de vulnérabilité ou de conflictualité des situations de vie ou de relations au sein de leur famille, et dans des modes d'accueil peu professionnalisés. Rappelons que sont vendus des liseurs de livre interactifs, qu'en France près de 10 % des bébés de moins de deux ans s'endorment avec des écouteurs sur les

oreilles¹⁴, et que de plus en plus d'enfants de moins de deux ans sont sous antidépresseurs ou calmants aux Etats-Unis¹⁵. Les parents qui tâtonnent ouaturent ont besoin d'interlocuteurs compétents et bien informés. C'est l'un des rôles des professionnel-le-s des modes d'accueil.

Dès l'aube de sa vie, l'enfant est pris dans un faisceau d'attentes sociétales et familiales en contradiction avec ses requis développementaux. Les modalités d'investissement du petit enfant sont également déterminées par les représentations de l'avenir d'un pays que la démographie désigne comme vieillissant et que l'économie présente comme appauvri. La propension à une focalisation fascinatoire sur les trois premières années de l'enfant, vues comme la clé de l'excellence du parcours ultérieur, est forte. En découlent des attitudes de précipitation, de sur-cognitivation de l'accueil, d'injonction à une précocité vue comme le signe prémonitoire d'une excellence à venir. L'angoisse parentale de réussite future de leurs enfants se synchronise sur ces évolutions sociétales et cherche réassurance dans des activités pédagogiques précoces et repérables, des signes tangibles d'apprentissage.

Cette tendance à soumettre les jeunes enfants au même régime compétitif que les plus âgés, tout en s'appuyant sur des motifs légitimes de prévention et d'égalité des chances, constitue un risque dans la mesure où le développement est un processus alternant des apports externes, chacun étant indispensable à des temporalités internes incompressibles, sauf à engendrer des effets retard difficilement maîtrisables.

De plus, devant la pression du besoin en nombre de places d'accueil, d'énormes progrès ont été réalisés par les institutions pour clarifier et rationaliser leur organisation et leur gestion ; leurs effets, certains bénéfiques et d'autres moins, commencent à apparaître.

Enfin, les modalités de relation entre parents et professionnel-le-s constituent un autre vecteur de transformation. En lui-même, le lien famille-mode d'accueil est aussi fondamental que complexe, mais s'y ajoute une montée des attitudes individualistes, consuméristes et des logiques commerciales. Cet ensemble se traduit par des mutations peu souhaitables dans la culture et l'organisation des modes d'accueil, les pratiques et la formation des professionnel-le-s, qui sont apparues clairement au cours de la concertation organisée pour la mission.

Rouvrir la notion de « qualité d'accueil » pour y ajouter la question du développement de l'enfant de moins de trois ans et les valeurs qu'on y attache. Les connaissances sur la santé, sur les spécificités temporelles du développement, les besoins relationnels, et les potentialités intellectuelles des très petits enfants ont considérablement progressé depuis trente ans, tout comme la vision sociétale du jeune enfant et de la famille.

14

Consternation chez les pédiatres et les médecins ORL, selon une enquête Ipsos publiée jeudi 29 octobre 2015. Ainsi, 9% des enfants de moins de deux ans s'endorment au lit avec ces accessoires.

15

Selon des chiffres publiés dans le *New York Times* en 2015, près de 20 000 prescriptions http://www.nytimes.com/2015/12/11/us/psychiatric-drugs-are-being-prescribed-to-infants.html?_r=0 pour des médicaments antipsychotiques comme le rispéridone <<https://fr.wikipedia.org/wiki/Risp%C3%A9ridone>> (Risperdal) ont été rédigées en 2014 pour des enfants de moins de deux ans. Selon le groupe de consulting médical IMS Health, il s'agit d'une augmentation de 50% par rapport à 2013. De même environ 83 000 prescriptions pour l'antidépresseur Prozac ont été rédigées pour des bébés du même âge, soit une augmentation de 23% par rapport à l'année dernière.

Bien que beaucoup reste à découvrir, nous connaissons désormais mieux les interférences entre les différents aspects de développement du tout-petit, ainsi que les interactions entre celui-ci et ses environnements.

La mission s'est fixée pour objectif de ne céder en rien quant à la pluridimensionnalité des points de vue, à la pluridisciplinarité des connaissances, à la pluriprofessionnalité des expertises. Pour ce faire, elle a mis en place une méthodologie de concertation et de réflexion, scientifique et publique, qui puisse être le reflet de cette exigence. De septembre 2015 à mars 2016, elle aura permis à plus de cent vingt personnalités, spécialistes, représentant-e-s des familles, opérateurs-trice-s, professionnel-le-s, formateurs-trice-s ou gestionnaires de conjuguer leurs apports.

Postulats et cadre méthodologique des travaux. La mission appelait une démarche scientifique, publique, prospective pour dégager un projet d'accueil cohérent des enfants de moins de 3 ans, et pour décloisonner les métiers et les interventions. La méthodologie choisie est celle d'une consultation transversale et d'une réflexion pluridisciplinaire, multiprofessionnelle où tous les acteurs concernés ont été rassemblés aux différents niveaux de la consultation.

Plusieurs postulats ont présidé à l'élaboration de la méthodologie de la mission : le premier est qu'il n'y a pas d'opposition radicale, insurmontable, entre les différentes approches ou positions, dès lors qu'on part de l'enfant. Cette hypothèse a été validée par les participants eux-mêmes. Ils se sont félicités qu'aient été rendus possibles des échanges entre gestionnaires, formateurs-trice-s, représentant-e-s des familles, chercheur-e-s et professionnel-le-s autour de l'objectif du « bien grandir » des enfants accueillis. Le second postulat est que les modes d'accueil doivent être inclusifs pour tous les enfants confiés par leur parent, et ce d'autant plus pour ceux qui sont, eux-mêmes ou dans leur famille, confrontés à des difficultés spécifiques telles que la maladie, le handicap ou la pauvreté. Enfin, chacun des membres de la mission s'est retrouvé dans une logique de l'accueil qui se définit par l'entrecroisement des objectifs d'épanouissement des enfants en l'absence même de leur famille, d'intérêt et de plaisir des professionnel-le-s pour leur travail, et de qualité des relations entre les parents et les modes d'accueil.

Les travaux préparatoires de la mission ont visé à définir un cadre alliant approches scientifiques et déontologiques en matière d'accueil du jeune enfant, cette notion étant déclinée en concepts opératoires ancrés dans les pratiques et les discours de tous les acteurs. Cette clarification préparatoire des concepts et des problématiques actuelles de l'accueil du jeune enfant a favorisé le bon déroulement des exposés et débats.

Le déroulement de cette mission a été marqué par la forte motivation de tous les participants à faire progresser le domaine, par la richesse des contenus, un climat d'écoute mutuelle, le partage des constats et l'accord sur certains principes directeurs pour l'élaboration de propositions et de préconisations. Des consensus ont donc pu être dégagés,

ainsi que des dissensus. Certaines questions n'ont pu être traitées et certaines interrogations sont restées en l'état compte tenu du temps imparti et du cadre de la mission.

La mission a concentré sa réflexion sur les dimensions qualitatives du développement du jeune enfant (naissance-trois ans), et leurs implications sur les relations entre les modes d'accueil et les familles, les organisations et les pratiques des professionnels-les et les formations. Par conséquent, les informations quantitatives telles que le nombre des modes d'accueils, leur répartition, leur coût, etc. ne sont pas traitées dans ce rapport, sauf exception. Le champ de l'école maternelle a uniquement été traité sous l'angle des liens entre modes d'accueil et école, de l'organisation de la transition vers l'école et des mobilités professionnelles, notamment pour les agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles (ATSEM).

La perspective générale de la mission, qui ressort confortée des travaux, a été de considérer comme nécessaire l'intégration des différentes dimensions du développement dans une globalité. Ces dimensions sont de natures multiples : physique, biologique, cognitive, affective, sensori-motrice, émotive, esthétique, artistique, morale et éthique, écologique et philosophique, etc. Elles ne sont pas séparables pour les tout-petits. Comme il est impossible d'avoir une vision complète de l'humain, il en est de même de son développement. Il est donc souhaitable qu'aucun des axes ou dimensions d'analyse ne supplante d'autres. Il s'agit de mettre en perspective toutes les dimensions constitutives de l'humanité et de l'intelligence en développement du jeune enfant, sans compétition, prédominance, ni polémiques disciplinaires.

Plan du rapport. Le rapport est organisé en quatre chapitres. Le premier chapitre expose les principes généraux du développement du jeune enfant. Le deuxième chapitre décrit les implications de ces principes du développement du jeune enfant sur les relations entre les modes d'accueils, les familles et les enfants, y compris à besoins ou difficultés spécifiques. Le troisième chapitre décrit les effets des principes de développement du jeune enfant sur les objectifs et les moyens des organisations et des services d'accueil de la petite enfance, d'une part, et sur les représentations et pratiques des professionnel-le-s auprès des enfants et de leurs parents, d'autre part. Le quatrième chapitre questionne les effets des principes du développement du très jeune enfant sur l'organisation, des différentes formations des professionnel-le-s des modes d'accueil.

Présentation de la mission

Piloter, avec l'appui de la Direction générale de la cohésion sociale (DGCS), une réflexion sur les modes d'accueil individuels et collectifs, **autour d'une ligne claire, celle du développement « complet » de l'enfant.**

Cette mission dégage des grands principes pour un projet d'accueil cohérent des enfants de moins de 3 ans et pour **penser l'évolution future des formations des professionnels de l'accueil.**

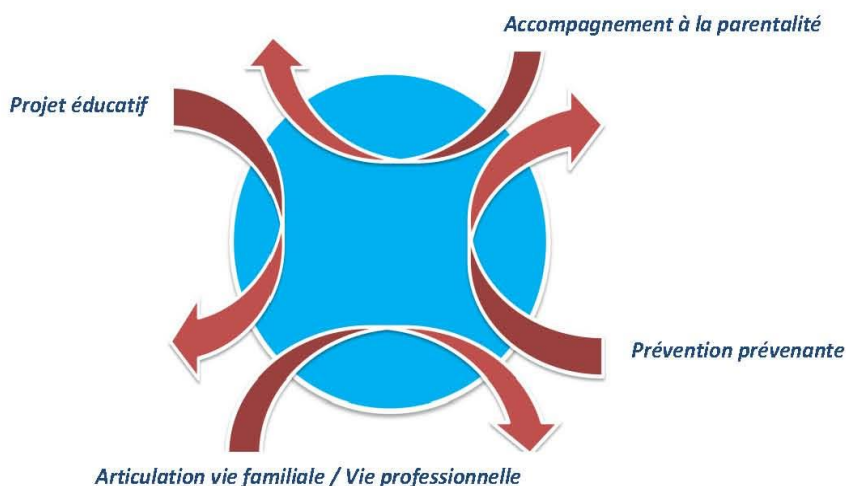
Cette mission s'appuie sur **une concertation** qui laisse place à la **pluralité des approches** pour **conduire un débat scientifique et public**. Sont donc conviés à travailler ensemble des opérateurs qui permettent aux modes d'accueil d'exister et de remplir leur rôle (secteur public, associatif, privé), des professionnels, acteurs de première ligne qui s'occupent des enfants et contribuent à faire évoluer les pratiques et les connaissances, des formateurs, des spécialistes et chercheurs des disciplines concernées. Ce, afin de permettre une réflexion, transversale, pluri-professionnelle et pluridisciplinaire, suffisamment synthétisée pour servir de base de travail pour des politiques publiques.

Les participants à la mission

116 personnes invitées à participer aux travaux de la mission :

- 38 spécialistes et universitaires en sociologie, pédiatrie, sciences de l'éducation, pédopsychiatrie, philosophie, culture, sciences du langage
- 37 professionnels de terrain, tous les métiers de l'accueil pour la petite enfance
- 6 représentants des familles : UNAF, Familles rurales, ACEPP, FNAAP, FEPEM, ATD Quart Monde
- 14 opérateurs des modes de garde pour l'accueil collectif et individuel (gestionnaires publics, associatifs, privés)
- 7 institutions concernées par la mise en œuvre des politiques publiques
- 14 organismes de formation initiale et continue

Les enjeux traversants de cette mission



La méthodologie

Les questions posées par la mission sont les suivantes :

- ⇒ Qu'est-ce qui est prioritaire pour le développement des jeunes enfants ?
- ⇒ Comment accueillir les enfants, en s'appuyant sur quels socles de référence ?
- ⇒ Quels essentiels communs pour les formations des professionnels des modes d'accueil ?

4 groupes de travail
qui partent de l'enfant :

- « Se repérer dans ses relations »
- « Se déployer par son corps »
- « S'épanouir dans sa tête »
- « Se reconnaître dans les liens entre le mode d'accueil et la famille »

Le travail s'organise selon des modalités qui permettent de traiter l'ensemble des questions posées :

Dans 5 espaces de travail collectifs :

- **commission** (28 membres) - 5 journées de travail les : 1^{er} octobre, 6 novembre et 4 décembre 2016, 7 janvier et 19 février 2016 ;
- **4 groupes de travail** (54 personnes) réunis sur 2 jours : les 13 octobre et 13 novembre 2015 ;
- **17 auditions** - 15 personnes ont été auditionnées lors des travaux en auditions devant la commission plénière ou les groupes de travail. 13 personnes ont été auditionnées par ailleurs ;
- **2 rencontres d'information** avec les organisations représentatives du personnel : les 15 octobre et 15 décembre 2015 ;
- **débat public en janvier** (150 participants).

Méthodologie de recueil, de compte-rendu et d'analyse des travaux de la mission :

Les verbatim complets des débats en commission et groupes de travail ont été dressés par un prestataire indépendant. L'engagement a été pris que ces verbatim ne seraient pas rendus publics pour permettre une expression et une réflexion aussi collaborative que possible.

Les personnalités qualifiées entendues en audition et qui ont adressé un écrit ont autorisé sa publication en totalité ou en partie.

La mission a également bénéficié de contributions spontanées de spécialistes, institutions, professionnels, qui lui ont été adressés soit oralement, soit par l'envoi de documents ou de notes.

L'analyse qualitative des contenus de la concertation repose sur la concaténation thématique des discours des participants ainsi que sur l'expertise et les contributions de son auteure.

Le développement et l'épanouissement du jeune enfant dans les modes d'accueil individuels et collectifs de la petite enfance

Il est convenu de parler de développement global (ou complet) de l'enfant défini comme physique, affectif, cognitif, social, émotionnel. Les travaux de la mission ont mis en avant un ensemble de principes généraux du développement du jeune enfant (de la naissance à trois ans environ) et de priorités à prendre en considération dans les modes d'accueil.

L'une des questions posées aux quelques cent vingt personnes consultées par la mission était : « Qu'est ce qui est prioritaire pour le développement des jeunes enfants dans un mode d'accueil ? » et plus précisément « Quelles sont les principales caractéristiques du développement et de la sensibilité des enfants de moins de trois ans qui doivent être prises en considération pour penser et pour organiser les modes d'accueil en France ? ».

Les réponses apportées font appel aux spécialités, aux fonctions et aux expériences de chaque participant, à la réflexion collective, aux débats et aux apports de connaissances actuelles en psychologie, pédiatrie, sociologie, sciences de l'éducation, neurocognition, psychomotricité, sciences du langage et acteurs de l'art et de la culture.

De cet ensemble se dégagent douze particularités du développement des enfants avant trois ans, trois principes d'une approche de l'enfant dans un contexte d'accueil et cinq dimensions primordiales sur lesquelles se centrer. Ces principes et priorités, tels que synthétisés ici ont une valeur opérationnelle dans le milieu professionnel, institutionnel et scientifique des modes d'accueil et lors des échanges avec les parents. C'est un ensemble, conçu comme interactif et évolutif pour constituer un appui aux transformations souhaitables des structures et des pratiques, ainsi que des formations des professionnel-le-s.

1. Les douze particularités du développement et de la sensibilité des enfants avant 3 ans à connaître pour orienter une politique d'accueil des tout petits

1. Les sphères du développement du petit enfant, physique, cognitif, affectif, social, sont inséparables. Chaque sphère de son développement interagit sur les autres selon une dynamique en spirale entre affectivité et acquisitions, entre éducation et soin, entre corps et cognition, entre socialité et construction du soi. Pour lui tout est langage, corps, jeu, expérience.

2. Le développement du jeune enfant procède non pas de façon linéaire, par paliers mais par vagues : une acquisition se perd pour faire place à une nouvelle, puis reviendra sous une autre forme à un autre moment ou s'effacera. « *Il nous faut faire le deuil du développement par paliers accumulatifs, et les repères d'âges changent avec l'évolution des recherches. Dès les premiers mois de la vie, on a des capacités de quantification, arithmétiques, statistiques, logiques, etc., et aussi des automatismes.* » (O. Houdé¹⁶).

3. Le très jeune enfant naît dépendant mais pas impuissant. Il a des capacités d'imitation, d'empathie, d'ajustement postural et de proto-communications. Armé de sa poly-sensorialité et de sa vitalité découvreuse il est d'emblée un partenaire de relation et de langage.

4. Dans le développement de l'enfant la construction de l'extérieur précède celle du monde intérieur. C'est à partir du lien à l'autre que se dessine le soi. « *Ainsi donc, ce qui se passe pour le très jeune enfant dans sa réalité externe commande, en partie la construction de sa réalité interne d'où les enjeux éthiques de la qualité des soins qui lui sont prodigués par les adultes au tout début de sa vie, qu'il s'agisse des parents ou des professionnels.* » (B. Golse).

5. Les parents constituent le point d'origine et le port d'attache du petit enfant avant trois ans. Accueillir un jeune enfant c'est travailler avec ses parents car il ressent les incohérences et en pâtit. Sur fond de confiance et de respect, les modes d'accueil élargissent la palette affective, culturelle et sociale des enfants. « *Repérer les fils et les transformations de l'inédit de ce qu'est un bon parent... Les termes de cette définition du problème ont aussi changé.* » (C. Martin).

6. Le jeune enfant est capable très tôt, dans des conditions précises, d'attachements multiples et différenciés en fonction des statuts, des rôles, et de la qualité de ce qu'on lui propose pour se développer et s'épanouir.

7. Accueillir un petit enfant dans sa singularité exige une conscience de l'importance de son vécu néonatal et familial précédant l'entrée dans le mode d'accueil et de sa néoténie.

8. Plus un enfant est petit, plus il est un *guetteur-capteur fulgurant* de l'état interne de ceux qui l'entourent et du climat relationnel de ses environnements de vie. Ces perceptions sont globales et intuitives et se traduisent directement en expressions somatiques, ou comportementales.

9. Le petit enfant est vulnérable (néoténie) et dépendant, mais acteur affectif et corporel. L'enfant induit chez les adultes qui s'occupent de lui, des phénomènes de

¹⁶ Les propos des personnes auditionnées ou membres de la mission figurent entre guillemets, suivis de leur nom

résonnances internes. Des émotions, des pensées positives ou négatives, qui rejaillissent dans les attitudes. La nature et la puissance de ces réactivations sont différentes selon la place, la fonction et le rôle occupé vis à vis des enfants.

10. Le jeune enfant prend connaissance du monde par sa sensibilité, où sont liés le corporel, le cognitif, l'affectif, l'émotionnel et le social; il est d'emblée attiré par le visage humain, la musique, les images, le mouvement et la nature.

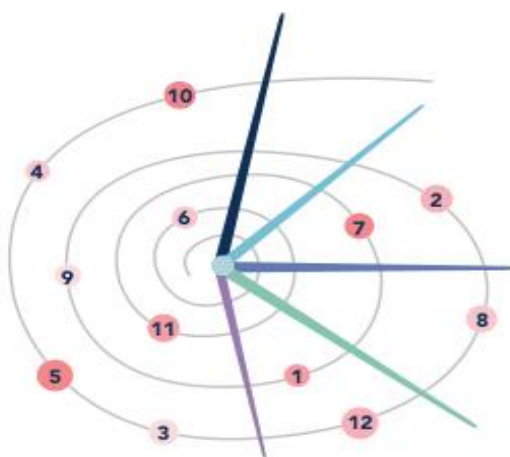
11. Le développement de l'enfant avant 3 ans ne peut pas se concevoir comme le développement de l'enfant ensuite. Bien connaître le développement de la première année de vie permet de mieux comprendre les années suivantes de la petite enfance, mais l'inverse n'est pas vrai. Le développement de l'enfant avant 3 ans ne peut s'envisager sous le seul registre de l'éducatif, tout au plus peut-on parler de prime éducation.

12. Les trois premières années de la vie posent les fondations de la personne sans pour autant en déterminer linéairement le devenir. Il n'y a pas de trajectoire individuelle prédictible. Chaque jeune enfant a besoin d'être entouré avec précaution, bien-traitance et attention prévenante.

Schéma 1

Représentation possible de la dynamique développementale du jeune enfant : non séparabilité des sphères, deuil de la notion de stades linéaires par paliers, interactivité intra et interrelation, pluri-modalité, multi-sensorialité, interdépendances des figures d'attachement, transférabilité des acquisitions d'une sphère développementale à l'autre, équipement néonatal et interdépendance des environnements, immaturité et capacités étendues...

Une dynamique développementale du jeune enfant



2. Les trois principes pour une approche du jeune enfant dans les modes d'accueil

« Permettre aux enfants de rester des enfants le plus longtemps possible. » J.Wagner¹⁷

2.1. Une vision globale, interactive et dynamique du développement du jeune enfant

Le consensus en faveur d'une **approche globale** intégrant les dimensions physique, affective, sociale, cognitive et émotionnelle du développement et de l'épanouissement du jeune enfant est acquis de longue date. Cette définition de la globalité du développement ne suffit pas à rendre compte de la dimension interactive entre l'enfant et son environnement, d'une part, et d'autre part entre chacune des sphères citées et chacune des autres. Il convient donc de parler d'approche globale (ou complète) **et interactive** du développement de l'enfant. Ces cinq dimensions se déclinent sans clivage à la fois du côté des fonctions internes ou propres à la personne qu'est le bébé, et du côté des différents facteurs externes à la personne du bébé, tels que les relations intersubjectives, les types d'environnements culturels, objectuels, d'activités, d'éducation, de milieu de vie, etc.

Point complémentaire, affirmé tout au long des travaux par les professionnel-le-s et les spécialistes de la petite enfance : une approche globale et interactive ne suffit pas à rendre compte d'une troisième dimension à savoir le caractère **dynamique** du développement ; les processus internes, intuitifs et régulateurs génèrent une discontinuité évolutive et des mouvements d'aller-retour permanents entre les acquisitions d'une sphère et les pertes d'une autre, récupérées et renforcées ultérieurement. C'est ce qui explique les décalages, normaux, entre le niveau de maturation d'un enfant sur un plan et son immaturité sur un autre.

Il convient donc de parler de développement global, interactif et dynamique du jeune enfant. C'est ainsi dans la durée, avec des regards croisés et dans un contexte donné que s'apprécie l'équilibre, le bien-être et le développement d'un petit enfant. C'est sur ces particularités que butent les grilles de développement trop normatives des trois premières années, c'est en cela aussi qu'on préférera parler de prime enfance pour différencier cet âge, de même qu'on parle, en anglais, de « *toddlers* ». C'est, enfin, pourquoi il est à la fois nécessaire d'intégrer les modes d'accueil dans une continuité éducative de l'enfance et périlleux de penser que cette seule dimension éducative pourrait suffire.

2.2. Une prime éducation pour la prime enfance

Il est justifié de penser la petite enfance dans un ensemble de la naissance à six, sept ans, et de veiller à une continuité des services, des environnements, relationnels et éducatifs. La mission s'est cependant définie pour contourner la période qui va de la naissance à trois ans. Ce, d'une part, parce qu'en France la question des modes d'accueil couvre cette temporalité,

¹⁷ Judith T. Wagner, Ph. D., Director of the Broad Oaks Children's School, Professor of Education & Child Development, vice-présidente mondiale de l'OMEP.

d'autre part, et surtout, parce que le développement avant trois ans a des particularités qui passent inaperçues dès lors qu'on veut penser l'accueil sur la période naissance - six ans. Ces douze particularités sont énoncées ci-dessus et les cinq dimensions prioritaires à prendre en considération pour les modes d'accueil seront définies plus bas.

Pourquoi préférer parler de **prime éducation** avant trois ans que d'éducation ? L'accueil chez un-e assistant-e maternel-le ou en crèche ont un statut spécifique de tiers lieu social et éducatif entre la famille et l'école, entre la famille et la société, et en cela tient un rôle unique dans le développement du jeune enfant. Un statut intermédiaire, un statut de « passeur » entre le petit enfant, sa famille et le grand monde : des adultes, certes, mais des adultes qui, par la place qu'ils occupent, sont tout à la fois dans l'intimité quotidienne des enfants et en dehors. Les professionnel-le-s des modes d'accueil pour la petite enfance conjuguent une fonction de familiarité et d'altérité.

Le discours des acteurs des modes d'accueil qui opposent le soin et l'éducatif, la santé et la pédagogie est réducteur. Les praticiens des modes d'accueil ont dû s'inventer des pratiques de type éducatif en s'inspirant de références pédagogiques venues d'autres champs tout en signifiant qu'ils ne sont ni la famille, ni l'école, ni l'hôpital, ni la pouponnière. Cherchant à se démarquer du soin et à valoriser leur dimension éducative, les approches en petite enfance sont aspirées ces dernières années vers la pédagogie préélémentaire, oubliant que le premier sens du terme - *educare* - est issu de la notion latine « nourrir ». Comme P. Mérieu, professeur en sciences de l'éducation le rappelle: *« C'est là le premier sens du mot « éducation », tel qu'on le trouve dans le dictionnaire de Furetière en 1690 : Soins qu'on prend d'élever, de nourrir les enfants ; se dit aussi du soin qu'on prend de cultiver leur esprit, soit pour la science, soit pour les bonnes mœurs ».*

Pour illustrer la nuance entre prime éducation et éducation trop précoce prenons l'exemple d'un mécanisme classique entre dix-huit mois et trente mois environ : l'attribution à autrui de ce qui est à soi et réciproquement. L'éducation suppose une conscience claire de cette différence, tandis que la prime éducation consiste à aider l'enfance à la construire.

« La ténuité, la fragilité, la variabilité du sentiment de soi chez l'enfant se trahit à toutes ses manières d'être. Non seulement il met la plus grande conviction à s'attribuer, dans ses jeux par exemple, un caractère et des rôles parfaitement étrangers à sa nature, mais, par un effet inverse de la même cause, il impute aisément à autrui jusqu'aux actes qu'il vient de commettre » écrivait Wallon. L'attribution à autrui de ce qui nous est propre résulte d'une illusion, qui est sensée disparaître avec l'âge. Le petit enfant peut lors d'une interaction, notamment s'il y a tension ou inquiétude, se confondre, perdre l'acquis de sa distinction, à savoir qu'un autre n'est pas soi-même. Or, ce processus affectif d'immaturité relationnelle est, chez les tout-petits, concomitant de processus cognitifs très élaborés. Citons pour exemple ce que les neurosciences appellent « la naissance du sens moral ».

Selon des recherches récentes (J. Decety), les enfants dès 6 mois préfèrent les figurines dont le comportement social est positif, que celles aux conduites antisociales. Rien d'étonnant à

ce que le même enfant sera dès douze ou dix-huit mois capable de voler au secours d'un camarade qui a fait tomber son doudou et pleure, et, dans la minute suivante, d'aller arracher le jouet d'un autre sans état d'âme. Un même enfant peut agresser et se plaindre que l'autre l'a agressé, et recommencer maintes fois. Cette période est cruciale pour la construction des bases de la socialité. Elle appelle des réponses très avisées, non punitives, mais éducatives le temps qu'il parvienne à rééquilibrer en lui les écarts entre son intelligence précoce de la justice, sa connaissance des règles et son immaturité dans la conscience de soi et de l'autre dès lors qu'il est lui-même pris dans la situation.

Ainsi encore le tout-petit, réprimandé, dira « pas taper Louis » ET retapera Louis. Il a compris, mais recommencera jusqu'à ce qu'il ait aligné son intelligence cognitive, sa conscience affective et perceptive, son contrôle de l'agir, sa maturité sociale. L'enfant, pour qui ne connaît pas ces phénomènes spécifiques du développement, risque d'agacer, d'être perçu comme provocateur, stupide, agressif, transgressif ou violent. Certains chercheurs parlent de TOP (troubles oppositionnels avec provocation) dès vingt-quatre mois (R. Tremblay), d'incapacité à supporter les frustrations, ou d'hyperactivité. Ces méconnaissances induisent des réflexes et méthodes éducatives inadaptés, parfois pathogènes et vécus comme incompréhensibles par l'enfant, qui va répéter son comportement, justement pour comprendre ce qui se passe. La relation adulte-enfant devient à son tour une mécanique à explorer.

A part quelques pathologies spécifiques et souvent graves, le très jeune enfant n'est ni asocial, ni opposant ou stupide, mais il a un devoir temporaire de transgression pour prendre appui sur sa propre mesure du sens et de la fiabilité des cadres et codes qui lui sont indiqués. Lorsque les réactions de l'environnement se chargent de déception, tension, agressivité, violence verbale ou physique alors le risque augmente que des mécanismes se crispent et évoluent en opposition, repli, agitation, colères ou renoncement à apprendre. C'est en cela qu'une bonne connaissance du développement des enfants, en appui sur des corpus spécifiques aux modes d'accueil, et des professionnel-le-s qui travaillent avec plaisir, font du mode d'accueil un environnement bien-traitant, d'éveil social et intellectuel et de prévention globale.

Dans l'accueil de la petite enfance, la prime éducation croise les soins de puériculture et la sociologie. La puériculture car c'est une discipline du prendre soin du confort, du bien être et de la protection de la santé au sens de l'OMS, et qu'un enfant qui va bien est un enfant qui aura vécu des expériences qui lui serviront de modèle plus tard dans l'exercice de son autonomie : protéger sa sécurité, sentir son corps, aller vers ce qui est bon pour sa santé. La prime éducation, parce que les droits de l'enfant l'exigent et que sa propre intelligence globale l'attend. La sociologie, parce que le petit enfant est un citoyen, et que bien qu'il soit théoriquement à l'abri dans sa famille et son mode d'accueil, ces deux institutions sont pénétrées des rapports sociaux de pouvoir, d'inégalités, de marchandisation... dont les professionnel-le-s doivent être averti-e-s.

2.3. Une attention précoce pour des modes d'accueil prévenants

Les modes d'accueil de la petite enfance sont des espaces et des moments privilégiés pour veiller au bon développement, à la santé, et à l'épanouissement des enfants à cet âge de la vie qui fonde les bases de la personne, mais qui ne détermine pas pour autant linéairement son devenir ultérieur. Les modes d'accueil peuvent être des outils utiles pour déjouer les inégalités sociales, les inégalités entre filles et garçons, les mécanismes d'exclusion ou de stigmatisation. C'est un consensus acquis.

Le principe de « prévention prévenante » telle que définie dans les travaux du collectif « pas de conduite » et en référence à celui d'« universalisme proportionné » devant les inégalités de santé, prôné par l'Inspection générale des affaires sociales (IGAS) et l'Organisation mondiale de la santé (OMS), a recueilli un consensus favorable de l'ensemble des personnes ayant participé aux travaux de la mission.

Les parents confient leurs enfants à des institutions et des personnes, dans des lieux et pendant des temps de vie, pour qu'en leur absence règnent la tranquillité, la sécurité, l'amusement. Les lieux d'accueils constituent un sas entre le petit enfant, sa famille et le « grand monde ». Ils devraient pouvoir maintenir à distance les pressions, accélérations, et ainsi permettre ainsi la sérénité du travail d'accueil.

Les formations de la petite enfance ont à sensibiliser et informer les professionnels pour qu'ils développent leurs capacités « d'attention prévenante » aux difficultés naissantes, qu'ils développent leur savoir faire pour travailler avec des interlocuteurs-ressources accessibles facilement en cas d'inquiétude concernant les enfants dont ils s'occupent, qu'ils soient médecins, psychologues, pédopsychiatres, puéricultrices, assistantes sociales, éducateurs et rééducateurs, psychomotriciens, kinésithérapeutes, haptothérapeutes etc. Tous les acteurs locaux ont à travailler ensemble dans le cadre d'une politique de territoires et de réseaux cohérente et intégrée.

La crèche et l'assistant-e maternel-le auxquels les parents confient leurs enfants ne sont pas des espaces de dépistage psychiatrique, ni de ciblage de population. Ils ne peuvent être non plus des lieux d'application de dogmes successifs en matière de santé, de santé mentale, de pratiques pédagogiques, culturelles, ou de séductions technologiques (promotion des écrans, des liseurs de livres, des bracelets électroniques).

C'est par leurs qualités et leurs compétences, leur analyse des contextes sociaux, par une réflexion sur les valeurs, par le projet d'accueil, que tout-e-s les professionnel-le-s contribuent à réduire la répétition et la reproduction des inégalités, voire des injustices, les risques d'évolution problématiques et consolident le bon équilibre des enfants.

Il y a donc un réel enjeu à soutenir et à bien former les professionnel-le-s, car l'expérience montre que mieux un-e professionnel-le est formé-e, plus il-elle est précis-e dans ses observations et son suivi des enfants, moins il-elle est dogmatique, normatif-ve, prédictif-ve

et prescriptif-ve. Ce sont ces personnes, qui contribuent à rendre l'organisation des services elle-même prévenante.

3. Des modes d'accueil centrés sur cinq dimensions primordiales pour le développement et l'épanouissement des enfants avant trois ans

La mission a reconnu le caractère prioritaire de cinq dimensions du développement du jeune enfant jusqu'à trois ans, autour desquelles les modes d'accueils doivent centrer leurs objectifs d'organisation, de travail et de formation des professionnel-le-s. Ces cinq dimensions délibérément définies du point de vue de l'enfant sont :

1. Se sécuriser/Construire sa confiance de base ;
2. Prendre soin de soi/ De la puériculture à l'autonomie ;
3. Se repérer dans les relations, s'identifier/ Le soi et l'autre ;
4. Se déployer/ l'enfant apprenant ludique (*corps, jeu, apprentissage*) ;
5. Se socialiser/apprivoiser le langage, des codes, des valeurs (*cultures, l'art, l'interculturel*).

Ces cinq dimensions prioritaires, issues de la réflexion collective menée par la mission, ne recouvrent que partiellement la déclinaison usuelle, en cinq paramètres du développement global (ou complet) du jeune enfant : physique, affectif, cognitif, émotionnel et social. Selon le principe 1 de la non-séparabilité des sphères du développement, ces dimensions sont à concevoir comme des processus qui interagissent entre eux et non comme des lignes parallèles (Cf. *Schéma 2*). Considérant que « les connaissances parce qu'elles sont en évolution permanente, doivent toujours être contextualisées dans un système social, culturel, temporel, donc pensées comme à la fois émanant d'un système de représentations et le produisant » (C. Martin), il a été par ailleurs précisé dans la commission qu'il n'y a pas de connaissances directement transposables en protocoles et dispositifs généralisables sans un travail d'ajustement et d'appropriation, qu'il n'y a pas de science sans débat, d'autant dans le domaine des sciences humaines, sociales et cognitives et que le débat ne peut se limiter au huis clos entre spécialistes.

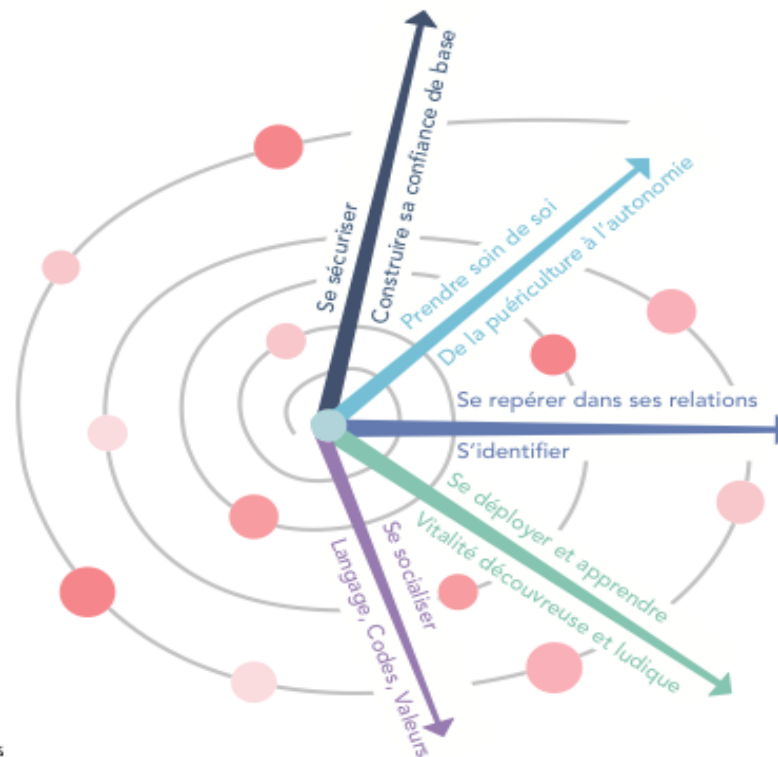
Notons enfin qu'il est impossible de restituer une vision complète de l'humain et d'autant moins des prémices de son développement. Compte-tenu toutefois des caractéristiques qui spécifient le développement du tout petit enfant (les 12 caractéristiques) et des principes nécessaires à son approche pour s'en occuper quand on n'est pas ses parents, (3 principes d'approche), il n'y a pas de limitation a priori de domaines à réfléchir, d'actions à entreprendre, d'inventions à venir pour progresser. Les cinq dimensions primordiales qui suivent doivent être considérées comme des bases essentielles, un cadre général pour une politique commune des différents modes d'accueil s'adressant à tous les jeunes enfants susceptibles d'y trouver leur place et leur épanouissement.

Schéma 2

5 dimensions primordiales du développement de l'enfant avant 3 ans

Déjà en période néonatale

Perméabilité
Appétence langagière
Distinction affective
Dépendance
Plasticité cérébrale
Epigénèse
Génétique
Néoténie
Dialogue tonique postural
Empathie
Proto-communications
Capteurs de rythmicité
Polysensorialité
Imitation
Intermodalité
Bio affectivité



A l'âge du mode d'accueil

<i>Rêver</i> • Sécurité affective • Singularité • Continuité • Attachements • Rythmicité
<i>Rire</i> • Portage somatique et psychique • Bien-traitance • Santé globale et démedicalisation • Se protéger soi même • Prendre soin des autres
<i>Chanter</i> • Environnement riche • L'enfant acteur et artiste • Apprentissages par l'expérimentation • La puissance et la saine agressivité • La culture et les cultures
<i>Grimper</i> • La filiation et les origines • La nomination • Les identités multiples • Familiarité et altérité • Intimité et confidentialité
<i>Bricoler</i> • Aimer faire avec les autres • Se parler et s'écouter • La fiabilité des cadres • Expérimenter les limites • L'intérêt pour des différences

3.1. Se sécuriser : Construire sa confiance de base

La particularité première à prendre en compte sur le développement du bébé est : *« Accueillir un petit enfant dans sa singularité exige une conscience de sa néoténie et de l'importance de son vécu néonatal précédant l'entrée dans le mode d'accueil »*. A son entrée dans son mode d'accueil le bébé a déjà une riche histoire. Pour bien accueillir un très jeune enfant en l'absence de ses parents, il est nécessaire de pouvoir se représenter les enjeux de la période de la grossesse, de la naissance et des tous premiers mois de la vie. Ce sont les fondements de la singularité de chaque enfant qui arrive, de la reconnaissance de son origine, et le point de départ des fondamentaux de son développement.

Le sentiment de sécurité affective est essentiel dans le développement de l'enfant et influence grandement son développement comme l'usage qu'il fera de ses capacités. Chez les tout-petits, les sens sont très en éveil, les informations puisées dans le monde extérieur (auquel l'enfant est beaucoup plus sensible que l'adulte) sont toujours immédiatement marquées d'un indice affectif qui les filtre et les classe en : rassurant/inquiétant, agréable/désagréable, peur/pas peur, bon/ mauvais pour moi, pour papa ou pour maman puisque tout ce qui les concerne, directement ou indirectement, l'affecte. C'est ainsi que s'opère le passage du sensoriel, de l'émotionnel à la recherche de sens et aux sentiments.

Le sentiment de sécurité libère la pensée et soutient les progrès tandis que le sentiment d'insécurité affective fige et provoque parfois la régression. Les lieux d'accueil doivent être des lieux où l'on peut se sentir en confiance, entre gestes et paroles justes, bien accordés, sécurisants, notamment la manière dont sont évoqués les parents qui sont « dans l'enfant ». En revanche, tout conflit est une sensation, il éprouve physiquement les tensions entre les membres du personnel qui lui sont chers ou entre ses parents et les personnes à qui il est confié (D. Ratia Armengol-A.NA.PSY.pe). Chacun sait que les enfants qui vont bien, parce qu'ils se sentent bien là où ils sont, se révèlent en général faciles à vivre pour les autres, petits et grands. Les enfants dysfonctionnants en dehors de problèmes spécifiques, expriment souvent un mal de vivre faisant écho à ce que les adultes leur proposent, ou pas.

Comment les modes d'accueil contribuent-ils à cette sécurisation affective, corporelle et de vie en groupe des jeunes enfants? Les mots clefs qui reviennent dans les projets éducatifs, pédagogiques des modes d'accueil sont : accueil personnalisé, période de familiarisation, continuité du mode d'accueil, respect des rythmes des enfants, de leurs objets personnels, stabilité des lieux, des liens, éviter les ruptures, aménagement progressif des changements, personne de référence, suivi et observation des enfants, qualité de relation et cohérence du projet pour l'enfant avec les parents. C'est plus facile à écrire qu'à réaliser, mais ce sont des objectifs pertinents. Ils sont consensuels. Ce sont des méthodes de travail mises au point au fil de l'expérience, et qui ont pour finalité de prévenir les troubles de la séparation, et de l'attachement précoce, sachant qu'attachement, séparation et socialisation sont les trois maillons de la chaîne de l'évolution d'un enfant. Séparations et retrouvailles servent des

processus d'abstraction, de permanence, de représentation imaginaire, d'autonomie, de liberté... La séparation précoce entre l'enfant et son milieu familial pendant le travail de ses parents n'est nullement pathogène si cette séparation est réalisée dans de bonnes conditions d'accueil et de relation avec les parents. Parmi les méthodes de travail que les professionnel-le-s ont mis au point, figurent les vêtements et objets personnels des enfants, les échanges individualisés avec les parents en présence et en s'adressant à l'enfant : « *ton papa me dit que...* ». Ou bien encore des pratiques organisées comme les périodes de familiarisation, les personnes de référence et le suivi des enfants tout au long de leur séjour en structures d'accueil.

Notons que ces trois dernières méthodes sont aujourd'hui remises en question en raison des taux de fréquentation des structures, du caractère de plus en plus imprévisible des rythmes professionnels des parents, de la généralisation du multiaccueil, du manque de professionnel-le-s formé-e-s, et des turnovers. On retiendra des débats de la mission que ces pratiques ont fait leur preuve sur la construction du sentiment de sécurité affective des enfants, qui fonde la confiance en les autres et la confiance en soi, mais que leurs modalités doivent faire l'objet d'une réflexion au niveau des projets d'équipe et dans des travaux de recherche.

Derrière les projets et méthodes d'accueil, des concepts fondateurs et revisités. Derrière ces projets, il y a des concepts qui ont nourri et accompagné des pratiques, inventées au fil du temps, plus qu'ils ne les ont déterminées en amont. Les deux champs disciplinaires de référence pour étayer la dimension de sécurisation du jeune enfant dans les modes d'accueil sont la psychologie clinique d'orientation psychanalytique et la psychiatrie du nourrisson, modélisées d'une part sur les liens mère enfant et, d'autre part, sur le développement perturbé des enfants qui n'ont pu bénéficier de relations précoces intersubjectives sécurisantes et fiables. Parmi ces concepts, ont été cités dans la mission: la carence (Spitz), l'attachement (J.Bowlby), le moi corporel (G.Haag), le moi peau et les enveloppes psychiques (D.Azieu), la contenance et la capacité de rêverie (W.Bion), le corps psychique (F.Dolto), le stade du miroir (J.Lacan), l'espace transitionnel (D.Winnicott), les interactions précoces (S.Lébovici), le bébé psychosomatique (F.Kreisler), l'observation thérapeutique (E.Bick). Ces références fondamentales sont reprises dans des travaux plus récents qui tout en les critiquant les réhabilitent au fond.

Dans les travaux de la commission, un débat autour des théories de l'attachement a été ouvert, qui a permis une reformulation éclairante: « *Je pense maintenant qu'il y a de multiples figures d'attachement et que le pluriel est de mise chez l'homo sapiens.... Il n'est plus possible d'utiliser la théorie de l'attachement pour revendiquer l'unicité de la figure d'attachement avec la mère dans la continuité seule du lien prénatal... la défense de la primauté exclusive maternelle de l'attachement, relève du coup de force idéologique. Le maintien au singulier et au féminin de la figure d'attachement principale n'est pas un dogme*

sacré, mais une opinion scientifique qui mérite d'être cliniquement débattue. » (S. Missonnier¹⁸)

3.2. Prendre soin de soi : de la puériculture à l'autonomie

Les enfants dans les modes d'accueil gagnent à être regardés à partir des capacités qu'ils portent et non à partir de ce qui leur manque, comparé aux grands. Grâce aux technologies qui les ont dopées (l'échographie, l'IRM, l'informatique...), les recherches confirment les intuitions et les observations cliniques de ces trente dernières années. Nous savons que le bébé était une personne, un sujet intelligent, sensible à la relation et au langage, un être social, un citoyen potentiel. Nous savons maintenant qu'il porte dès avant la naissance des capacités de communication, observation, imitation, empathie, que ses perceptions olfactives, cénesthésiques, tactiles, sonores dominent et l'informent des émotions et des affects qui l'entourent. Nous savons également que *« sa donne génétique subira les inclinaisons de l'épigénèse notamment du fait de l'étonnante plasticité cérébrale qui est une caractéristique de l'espèce humaine. Ceci ne légitime en rien la stimulation seulement quantitative des interactions précoces mais souligne, en revanche, l'importance de la qualité des soins apportés aux bébés qui doivent impérativement se dérouler en atmosphère de plaisir partagé »*. (B.Golse)

Le corps est chez le petit enfant le médium de l'ensemble qui va constituer sa santé, son aisance motrice, relationnelle, intellectuelle ou sociale. Les très jeunes enfants sont dépendants des adultes pour leur confort et leur bien être. Tous les gestes quotidiens, voire intimes, qu'impliquent la nourriture, le sommeil, les changes, les portages, jeux, bercements, impliquent un contact. Cela rend la situation des enfants particulièrement délicate dans la mesure où dans les modes d'accueil, les professionnel-le-s ne sont pas les membres de la famille.

S'occuper des jeunes enfants, c'est travailler avec son corps, notamment avec ses mains, et toucher les enfants, et être touché par eux (les portages, contacts, rythmes... voix). Prendre soin des enfants, c'est aussi pouvoir choisir des équipements, des jeux, pouvoir créer des ambiances visuelles, sonores, esthétiques. L'objectif est que le lieu soit apaisant et contenant lorsque l'enfant a besoin de se recentrer, se reposer; que le lieu soit riche et ouvert quand il a besoin d'expansion, de compagnie et de découvertes ; que le lieu porte la marque du projet d'accueil. *« L'espace est le troisième éducateur des enfants avec la famille et les professionnel-le-s »*. (L. Malaguzzi)

Paradoxalement dans les structures d'accueil, la présence de médecins, infirmier-ère-s puériculteur-trice-s, auxiliaires de puériculture, pourrait être le meilleur « garde corps » contre la réactivation actuelle de l'hygiénisme, due à l'anxiété parentale, aux normes de sécurité et à la judiciarisation des relations entre les services et les usagers, et au rêve d'enfants qui grandiraient avec « zéro bobo ».

¹⁸ Les extraits de contribution des membres de la commission et des personnes auditionnées figurent en italique, suivis du nom de son auteur. Les extraits d'échanges entre membres de la commission ou membres des groupes de travail figurent en italique mais restent anonymes.

A juste titre, en protection de l'enfance les carences de soins sont considérées comme une forme de maltraitance. Dans un mode d'accueil, la qualité de la présence relationnelle et corporelle des adultes auprès des enfants véhicule le désir que l'enfant s'y sent bien, le plaisir à faire ce travail, la délicatesse avec laquelle on prend soin de lui, et le respect avec lequel il est abordé en dépit de sa dépendance. C'est l'esprit de la « bien-traitance » (D. Rapoport) qui va bien au delà de l'absence de maltraitance. C'est un projet d'initiation à l'importance de la santé par le bien-être global. Les professionnel-le-s lorsqu'ils-elles nourrissent, lavent, changent, câlinent, grondent, apprennent à se laver soi-même, s'habiller, se protéger du chaud, du froid, des dangers, des chutes, guident les premiers pas vers l'autonomie. Ce faisant, ils-elles contribuent à « engrammer », inscrire dans une mémoire somatique des enfants une écoute de ses propres sensations, une conscience de soi, une capacité de repérage du bien-être ou du mal-être ressenti par soi ou par l'autre.

L'aisance d'un geste, un ton de voix, le poids d'une main, jusqu'à l'odeur de l'adulte qui s'approche : tout est message. Message qui rassure, qui confirme les repères, ou message qui désorganise. Les jeunes enfants, nous ne le répéterons jamais assez, ressentent, apprennent, communiquent et pensent via leur corps. Ainsi, par exemple, la brusquerie d'un geste ou d'un ton, la dureté ou l'absence de regards ou de paroles, l'étrangeté d'un contact peuvent provoquer, selon l'âge, une sensation de rétractation, morcellement, de lâchage, froidure, intrusion, agression... Ponctuellement, c'est une expérience, mais systématiquement c'est une maltraitance. D'autres mécanismes, visant à s'en protéger, viendront alors à la rescousse. Ils seront plus ou moins efficaces car plus l'enfant est petit plus la gamme est étroite, et plus l'effort d'autoprotection, ou de rééquilibrage (d'aucuns parlent de résilience) sont coûteux pour l'épanouissement d'autres capacités.

Il peut être enrichissant que dans les modes d'accueil se trouvent des professionnel-le-s ayant acquis une expérience de la période néonatale, pendant laquelle pères et mères font leur entrée dans la parentalité ; des professionnel-le-s qui ont eu à faire avec la vulnérabilité physique, les inconforts de la maladie, la douleur, le handicap ou des conditions de vie trop rudes ; des professionnel-le-s pour lequel-le-s prendre soin du jeune enfant revient à le rassurer, guider, encourager ses initiatives, et l'initier à la relation, au bien être, et à l'autonomie. Bénéficier tout petit d'un environnement dont l'une des composantes est une puériculture vivante, de *nursing*, et de jeu, qui veille sur la santé au fil des jours, qui soulage les bobos sans dramatiser, est une éducation à la santé par l'intérieur.

3.3. Se repérer dans les relations, s'identifier : le soi et l'autre

L'une des particularités du développement du jeune enfant est que la relation interpersonnelle précède la construction du soi. L'enfant doit alors trouver dans les relations avec ceux qui l'entourent des appuis pour se construire, entre autres, son identité personnelle. Ces appuis sont de trois sortes : fonction de portage, fonction d'enveloppe ou contenance, fonction de repérage.

La fonction contenante constitue une sorte de double peau qui à la fois protège et à la fois relie, à l'image de la bipolarité du toucher tactile. L'enfant s'y rassemble le temps de définir ses propres contours à la fois corporels et psychologiques. Cette fonction contenante est très dépendante d'une capacité de tranquillité intérieure des adultes, eux même se sentant en appui, de bords temporaire ou transitoire. On parle des sentiments de continuité d'exister en différents lieux avec différentes personnes, entre la maison, et le mode d'accueil, entre la famille et la personne qui s'occupe de lui.

Le mode d'accueil travaille à l'établissement de relations personnalisantes et singulières qui aident l'enfant à se repérer dans les liens. Le premier fondement de son identité, l'enfant le trouve dans sa filiation (nomination, repères sociaux, culturels). L'une des missions des professionnel-le-s consiste à maintenir le lien enfant-famille vivant et valorisé en l'absence des parents, auxquels s'ajoutent de nouveaux supports d'identification offert par le mode d'accueil (*Cf. Chap. II*), à aider à comprendre qui s'occupe de lui, pourquoi, à quelle place. Continuité et valorisation de la vie familiale en l'absence des parents à laquelle vient, joyeusement, s'ajouter l'élargissement d'horizon offert par la personne ou l'établissement d'accueil. Les repères relationnels mis en place dans l'organisation du mode d'accueil lui-même, parmi lesquels notamment les attitudes professionnelles, sont abordées dans le chapitre III.

Dans ces conditions, l'enfant élargit sa palette relationnelle, multiplie ses appuis, et ses modèles. Copier les autres, s'identifier à leurs attitudes, leurs façon d'être, de parler, d'agir est naturel et précoce, il revient donc aux professionnels de donner l'exemple d'attitudes mesurées, non agressives, non intrusives.

L'enfant est d'emblée mimétique, guetteur/capteur, il fait feu de tout bois pour se découvrir tandis qu'il découvre les autres et le monde environnant. Spontanément il mime et copie, puis profondément s'identifie. En découle l'importance des messages éducatifs ou contre-éducatifs des supports ludiques, des livres, de l'aménagement des locaux et du sens de ce qui est mis en place dans le mode d'accueil.

Pour forger son identité, l'enfant s'appuie donc sur son environnement et cherche à s'y adapter. L'un des problèmes liés à la fonction contenante de la parole et du cadre dont on parle peu dans les modes d'accueil, et qui pourtant peut perturber le développement, est celui des enfants « faussement adaptés » : des petits faux selfs en herbe dès avant 3 ans, une inauthenticité sur laquelle l'enfant construit son image de lui-même. Il donne une image de lui tronquée, et l'extérieur la lui valide comme identité. On trouve déjà avant 3 ans des pseudos-sages, des pseudos-agressifs, des pseudos-matures, des pseudos-surdoués... tandis que d'autres, face à une insécurité de séparation, vont se coller, s'agripper aux adultes ou aux autres enfants ou aux objets. D'autres encore chercheront coûte que coûte le contact, par l'auto excitation musculaire et le mouvement ou la provocation, à toucher quelque

chose ou quelqu'un, entendre une parole, trouver un bord, un appui, un repère, un étayage pour continuer à avancer.

Former les professionnels des modes d'accueil, leur permettre de croiser leurs observations, en s'appuyant sur des outils de réflexion, maximise les chances pour chaque enfant de construire les contours de sa personne, un sentiment plus continu de soi, qui évoluera vers une personnalité riche de multiples facettes : l'identité de nomination, de filiation, (être fille de... fils de...) d'origines ou d'appartenance géographique (dans ma famille...dans le pays de mes parents... dans ma région...) mais aussi groupale (ma crèche mes copains, mon groupe de sport...).

Les sociologues ont avec justesse mis en évidence le caractère multiple de l'identité. La construction de l'identité personnelle s'inscrit dans le rapport « aux autres significatifs » (F.de Singly). En première place d'« autres significatifs » pour le jeune enfant sont, bien sûr, ses référents tutélaires familiaux (ou légaux en cas de placement familial) ; ensuite, dans une moindre mesure certes mais de façon importante, les personnes et les structures d'accueil.

3.4. Se déployer et apprendre : la vitalité découvreuse et ludique

Le bébé est intelligent, c'est acquis, il n'en reste pas moins un enfant qui ressent et comprend à sa façon et ne peut apprendre qu'à son rythme, et si une place prépondérante est accordée aux situations qui soutiennent sa joie de vivre.

Les tout-petits, comme nous l'avons vu sont des découvreurs curieux et entreprenants. On appelle ceci plus savamment, la pulsion épistémophilique. Grandir exige d'expérimenter, comparer, observer. C'est aussi escalader, plonger, crier, tout comme provoquer l'autre, jouer sur les limites et tester les interdits. Ne dit-on pas qu'aujourd'hui les enfants sont plus intelligents, plus dégourdis et plus éveillés ? N'est-ce pas une bonne chose, sachant que leur futur s'annonce dans un monde de plus en plus rapide, abstrait, mouvant et complexe ?

L'éthique du grandir de l'enfant, sa dynamique d'expansion, nécessite qu'il puisse évoluer et expérimenter sans que chacune de ses expériences bridée par des interdits ou par des personnes trop inquiètes ou trop rigides. Veiller sur la sécurité des enfants n'est pas leur inculquer la peur ou l'interdiction de faire. C'est aider l'enfant à apprécier les dangers et ce qui est là pour l'en protéger. Ce n'est pas dans un parc ou sur des sols rembourrés que cela s'apprend. Les plus tatillonnes des normes de sécurités ne suffiront pas à protéger un enfant qui n'a pas appris à tomber, à repérer le vide, le passage d'une porte, ou à sentir le chaud avant de s'y frotter. Assurer la sécurité d'un enfant c'est avant tout lui donner les moyens, progressivement, de se protéger lui même. Préserver sa vitalité, c'est encourager son désir de vie.

Dans les débats, a été remise en question l'hégémonie dans les sciences sociales et psychologiques de la notion de « *compétence afférée au jeune enfant* » (F. Danvers) qui

renvoie au champ lexical de l'emploi, et évoque les notions de performance, mesure et évaluation. La commission confirme que ce terme pourrait être remplacé à chaque fois que possible par : capacité, potentialité, intelligence, ou encore « capacités » au sens défini par Amartya Sen.

Un autre terme a suscité des réserves dans la mission, celui de « stimulation », très largement utilisé dans les écrits des modes d'accueil en lien avec la volonté de leur recentrage sur l'éducatif. Une telle approche comporte un risque de prépondérance du cognitif sur l'affectif et le relationnel ; et quand bien même les stimulations cognitives accélèreraient certaines acquisitions formelles (couleurs, signes, mots), ceci rend-il l'enfant plus intelligent et épanoui à long terme ?

La question pédagogique en petite enfance est plus complexe qu'il n'y paraît. Les très jeunes enfants sont exigeants car il leur faut encore apprendre à différer la satisfaction de leurs besoins, débordants car ils sont voraces de relation, irascibles car ils n'ont pas encore les codes et les mots pour se faire entendre, bruyants et bougeants car corporels, fatigants car ils veulent tout expérimenter. La transgression des limites et des règles fait partie de ce qui leur permet d'intérioriser et accepter celles-ci, et cela prend du temps... Ce faisant, ils « désordonnent » les adultes qui prennent soin d'eux. Les corpus de connaissance, les cadres d'orientation, les contrats, les projets de travail écrits, les savoir-faire, sont un étayage nécessaire mais non suffisant. C'est pourquoi la socialisation professionnelle (parler de son travail avec d'autres sans être jugé) et les temps de réflexivité réguliers institutionnalisés et en dehors de la présence des enfants, sont à la fois professionnalisants et triplement préventifs : des violences latentes ou effectives sur les enfants, des dérapages dans les relations avec les parents, de la souffrance au travail des adultes.

La vitalité découvreuse et le désir d'apprendre des jeunes enfants sont d'autant plus soutenus et relancés qu'ils rencontrent chez les professionnel-le-s une dynamique similaire de curiosité, un désir d'apprendre. Les métiers de la petite enfance s'appuient largement sur des références implicites concernant la bonne façon de s'occuper des bébés. Celles-ci sont issues de la culture familiale, sociale, scolaire et professionnelle, plus que de corpus théoriques. « *Il faut dans les modes d'accueil introduire une culture de la documentation* » (S. Rayna), d'une pratique vivante et instruite, transformer les professionnel-le-s de terrain en chercheur-e-s, praticien-ne-s, apprenant-e-s curieux-euses à la mesure de cette « vitalité découvreuse et apprenante » qui caractérise les jeunes enfants qui se sentent bien.

Plus les professionnel-le-s de l'accueil auront de solides notions sur le développement et la relation chez l'enfant, moins ils/elles seront normatif-ve-s, inutilement alarmistes, et conditionnant-e-s.

3.5. Se socialiser : apprivoiser le langage, des codes, des valeurs

Le concept de « socialisation précoce » des enfants comporte plusieurs sources de malentendus et donc de dérives dans les modes d'accueil de la petite enfance. Il ne suffit pas qu'un enfant soit confié à une personne ou une structure étrangère à la famille pour dire

qu'il est socialisé, la socialisation est chez le petit humain une aptitude néonatale qui nécessite un processus développemental long.

La socialisation comme les quatre autres dimensions mises en évidence ici est un processus qui en combine plusieurs autres, que sont la distinction, la séparation et la subjectivation. Devenir un être socialisé n'est pas apprendre à se fondre dans un groupe anonyme, mais construire la représentation de soi et de l'altérité qui transparaît au bout du parcours dans une conscience de soi, de l'autre et qui permet de jouer sur la gamme du *moi*, du *toi*, du *je*, du *nous*. Pour en arriver là, le jeune enfant doit évoluer simultanément sur quatre registres différents.

Premièrement l'enfant, grâce aux liens avec ceux qui l'entourent, construit un monde intérieur (intrasubjectif), et un monde extérieur (intersubjectif). Entre les deux, des contours-frontières souples permettent une première étape de la relation sociale, un espace de jeu entre l'impératif du soi (ses propres besoins, impulsions, envies, émotions), et l'impératif de l'autre (besoins, impulsions, envies, émotions de celui-ci). Par ailleurs, l'enfant apprend par l'expérience à temporiser ses demandes, suspendre ses actes, repérer les limites, dépasser ses frustrations. Ce qu'on appelle la socialisation du jeune enfant est à la fois le moyen et l'aboutissement de ces processus. Un troisième registre d'acquisition se développe parallèlement, l'évolution du langage, et l'utilisation de la ou des langue(s).

Parallèlement se développe l'intériorisation de codes sociaux et culturels. Comme les recherches sur les bébés le démontrent, ce processus d'acculturation est visible dès deux mois et évolue considérablement dans les premiers temps de l'enfance. Il est probable que des traces anténatales seront démontrées bientôt. Ceci ne justifie en rien la précipitation éducative ou préventive, mais motive une intelligence multidimensionnelle autour des bébés lorsqu'ils sont confiés à des personnes ou des environnements étrangers à leur famille.

On observe parfois une confusion entre processus précoces de socialisation et adaptation aux normes sociales de comportement. Proposer des repères aux enfants est un objectif fondamental affiché dans les projets éducatifs des modes d'accueil. La question est de savoir comment et dans quel esprit? De plus en plus systématiquement, les projets pédagogiques visent à permettre aux jeunes enfants d'accepter les limites et supporter les frustrations. Certains référentiels parlent d'habiletés sociales, de gestion des émotions, d'acquérir de l'empathie. Cet ensemble méthodologique repose sur l'idée que la socialité s'acquiert d'abord par l'apprentissage des gestes, mots et comportements du code social, le plus tôt possible.

La mission pose le principe inverse : la socialisation se développe d'abord parce que les jeunes enfants trouvent de la sécurité relationnelle, de l'intelligence et du plaisir dans le lieu et les liens. Alors, ils peuvent développer la souplesse d'en accepter les règles, prendre appui sur les limites posées pour se structurer, transformer leur frustration en action, apprentissage, progrès, et installer une confiance en eux-mêmes et la société.

Il ne suffit pas d'être formé-e et professionnel-le pour tenir avec les très petits enfants une posture socialisante d'ouverture et de progrès, encore faut-il être soi-même socialisé-e et ouvert-e au changement, à la diversité et à l'hétérogène. Pluriprofessionnalité et pluridisciplinarité ne signifient pas exécution de méthodes superposées et confusions théoriques, mais utilisation des méthodes de travail appropriées, observées et évolutives, éclairées par des références théoriques multiples, nourries par une curiosité et une documentation qui font partie du travail. Cela vaut pour tous les métiers de l'accueil car, pour les enfants, un adulte est un adulte et chacun de ceux qui s'occupent de lui compte de manière égale, sans considération de niveau d'étude, de hiérarchie, de statut.

4. Un cadre et un événement à dimension nationale

4.1. Elaborer un texte cadre au niveau national fondant une identité commune aux professionnel-le-s de l'accueil de la petite enfance et aux familles, en dépassant les logiques métiers et la diversité des acteurs

De multiples raisons, d'ordre différent, motivent cette recommandation. La mission constate une forte implication des acteurs de la petite enfance en même temps que le manque d'une cohérence en matière d'accueil du jeune enfant, à plusieurs niveaux. Certes, il existe des politiques concernant l'accueil, mais construites par accumulation, en millefeuilles et par élargissement des formes d'accueil au fil du temps. Des municipalités, des départements, des associations, et des entreprises, élaborent des projets d'accueil. L'accueil des enfants est assuré par des professionnels venant de différentes filières telles que celles de la santé, de l'éducation ou du domaine social. Cette diversité est une richesse. Il manque toutefois un cadre de valeurs et d'objectifs communs. Une politique nationale, globale, de l'accueil de la petite enfance, centrée sur le développement de l'enfant, n'existe pas à ce jour.

La mission a notamment constaté les besoins suivants :

- Renforcer les cohérences dans les organisations et les pratiques de l'accueil.
- Décloisonner l'accueil individuel et l'accueil collectif.
- Réduire l'éclatement des métiers, éviter des visions parcellaires et contradictoires des enfants et des divergences de pratiques au sein des modes d'accueil.

Parmi les caractéristiques de la prime enfance, il y a notamment le fait que cette période pose les bases de la construction de l'identité et du rapport aux autres. Pour que les professionnels de la petite enfance constituent autour des enfants un cadre étayant pour leur développement, ils doivent eux-mêmes prendre appui sur un cadre étayant leur professionnalisme. Chaque métier de la petite enfance a son identité. Mais les différents métiers de la petite enfance gagneraient à se considérer comme faisant partie d'une même

profession qui s'appuierait sur des valeurs, des principes, une éthique et des conceptions partagés et co-construits.

Chacun peut constater que les métiers de la prime enfance ont peu de reconnaissance. « *La petite enfance ? Un métier de petites mains pour de petites têtes ?* ». La consultation a entendu la lassitude des professionnels, y compris des plus jeunes. Le manque de considération de ces métiers a plusieurs causes dont l'héritage de tâches anciennement dévolues à l'activité gratuite des mères et le fait qu'ils sont exercés essentiellement par des femmes. Il existe, de plus, pour les métiers de l'accueil de la petite enfance une difficulté à rendre visibles les savoirs et savoir-faire nécessaires à l'exercice véritable de leur profession. Celle-ci évolue sur fond de manque de reconnaissance relative à l'importance de son action pour les enfants et leurs parents et de son utilité sociale.

La mission préconise

- Constituer une colonne vertébrale, un cadre posé au niveau national, définissant les valeurs et principes sur lesquels la France veut s'acquitter d'une responsabilité d'accueil des plus jeunes de ses enfants notamment en l'absence de leurs parents.

L'Etat doit forger le cadre d'une identité professionnelle des modes d'accueil, avec des principes, des valeurs et une conception commune de la petite enfance. Il s'agit de garantir que, quels que soient les acteurs et les systèmes, tous les enfants puissent bénéficier d'une égale qualité de leur mode d'accueil. L'objectif de ce projet politique national des modes d'accueil pour la petite enfance est de devenir une référence nationale pour les institutions, les services, les professionnels et les parents.

Pour atteindre son objectif, ce texte devra :

- . Assumer un projet politique, social, philosophique de l'accueil des tout-petits, concernant la qualité de ce que le pays veut leur offrir à vivre au cours des trois premières années qui fondent les bases de leur personnalité comme de leur rapport aux autres et au monde.
- . Indiquer les caractéristiques attendues des modes d'accueil, centrées sur les enjeux du développement et l'épanouissement du jeune enfant, ce qui par nature inclut la parentalité, les évolutions familiales et les contextes sociaux, la conciliation entre vie professionnelle et vie familiale.
- . Clarifier les rôles des différents partenaires : PMI, services gestionnaires (publics, associatifs, privés lucratifs), institutions chargées de la mise en œuvre et du financement des politiques publiques (CNAF,...), organismes de formation, organisations familiales.
- . Etre suffisamment précis sur les objectifs pour fixer le cadre, mais suffisamment ouvert concernant les modalités de mise en pratique, telles que déclinées à travers les projets d'accueil au niveau du territoire, de l'établissement, des RAM ou des assistants maternels...
- . Eviter plusieurs écueils : une juxtaposition de bonnes pratiques normalisantes, un inventaire de mesures techniques, une pédagogie programmée sur un modèle scolaire inadapté à la prime enfance.

- . Etre aussi concis et facilement lisible que possible, puisque son but est de favoriser son appropriation par les institutions, les services, les professionnel-le-s et les parents.
- . Faire l'objet d'un travail participatif incluant les acteurs concernés (Familles, organisations, professionnels, spécialistes...).

Le ministère en charge des familles et de l'enfance devrait piloter la rédaction de ce texte dans le cadre d'un travail interministériel en lien, le cas échéant, avec le futur Haut conseil à la famille, l'enfance et l'âge (HCFEA).

4.2. Instituer une Journée nationale des professionnel-le-s de l'accueil de la petite enfance sous l'égide du ministère en charge des familles et de l'enfance

Pour faire vivre une identité professionnelle nationale, souligner l'utilité publique de l'accueil de la petite enfance et en valoriser les acteurs ; pour favoriser les partages d'expériences, de concepts, de pratiques des métiers de l'accueil, y compris internationale ; **la mission constate que le besoin de partage, de mise en commun existe**. En témoigne la multiplication d'initiatives, territoriales, éditoriales, associatives, privées pour organiser des journées petite enfance, semaine de la petite enfance¹⁹,...

La mission préconise

- Instituer une Journée nationale de l'accueil de la petite enfance qui pourra être déclinée au niveau régional

Cette Journée sera un signal de rappel pour :

- . Souligner la cohérence entre l'action des collectivités territoriales et l'enjeu d'utilité publique nationale de cette activité ;
- . Considérer les lieux d'accueil comme des lieux d'enrichissement réciproque et comme des lieux publics de réflexion, de débat et de lutte contre les préjugés, les sectarismes, les discriminations et les exclusions, favorisant la justice sociale et l'émancipation ;
- . Promouvoir une dynamique d'évolution entre les métiers, le décroisement entre les différents modes d'accueil, la pluridisciplinarité, la pluri-professionnalité, le travail institutionnel et en réseau avec les ressources locales de tous ordres ;
- . Créer une culture commune entre tous les types d'acteurs concernés par l'accueil de la petite enfance

19

Du fait de l'ouverture au privé des modes d'accueil collectifs et individuels, beaucoup d'initiatives mêlent des actions de diffusion des connaissances, de formation, à des actions lucratives dans les domaines de l'édition mais aussi des objets de puériculture, de jouets, de vêtements, de produits dérivés de l'industrie TV et cinéma : aujourd'hui, les marges sont ténues entre les enjeux marchands, idéologiques et professionnels, scientifiques et organisationnels.

Objectifs d'une Journée nationale des professionnel-le-s de l'accueil de la petite enfance par le ministère en charge des familles et de l'enfance :

- . Transmettre et impulser de nouveaux savoirs sur le développement et l'épanouissement du petit enfant ;
- . Informer sur les changements concernant les organisations de l'accueil, faire circuler les pratiques innovantes ;
- . Faciliter les rencontres des personnes d'autres régions, d'autres métiers, et les échanges entre pairs sur les pratiques, les butées et les avancées ;
- . Faire mieux comprendre aux participants les directions générales de l'action, mesurer les enjeux de santé publique, de prévention sociale, d'éthique, de pratiques ;
- . Mettre en perspective des données chiffrées permettant de situer l'action locale de chacun en référence à celles menées ailleurs ;
- . Repréciser les cadres réglementaires, administratifs ou financiers, les normes réelles et celles qui ne le sont pas ;
- . Découvrir les recherches en cours, rencontrer de nouvelles questions concernant les pratiques ;
- . Contribuer ainsi à forger un sentiment d'appartenance et un désir de contribuer à un effort national pour les enfants et pour l'avenir.

Architecture de cette journée :

- . Proposer, sur la base d'une méthodologie participative, des débats scientifiques, professionnels et techniques pour favoriser les convergences des motivations, les intérêts à travailler ensemble et, in fine, éclairer les orientations politiques à impulser.
- . Envisager que cette Journée soit déclinée au niveau régional. Pour une grande visibilité, elle pourrait se dérouler dans toutes les régions la même semaine. Le format et la périodicité de ces évènements restent à définir.

Liste des préconisations du chapitre I

Paragraphes	N° Préconisation	Préconisation
4.1	1	Elaborer un texte cadre au niveau national fondant une identité commune aux professionnel-le-s de l'accueil de la petite enfance et aux familles, en dépassant les logiques métiers et la diversité des acteurs
4.2	2	Instituer une Journée de rencontre nationale des professionnel-le-s de l'accueil de la petite enfance sous l'égide du ministère en charge des familles et de l'enfance
4.2	3	Inciter les régions à décliner ces rencontres sur les territoires

Les fondamentaux du développement du jeune enfant dans l'ajustement entre les modes d'accueil et les familles

1. L'accueil des parents est constitutif de l'accueil de la petite enfance par les professionnel-le-s et des structures

En mode d'accueil, l'enjeu est de maintenir une continuité dans la séparation d'avec ses parents. Le petit enfant doit vivre plusieurs heures par jour et plusieurs jours par semaine en dehors de son milieu familial, à une période de son développement où il n'est pas prêt pour vivre cette séparation. Ce qui est traumatique dans la séparation pour un jeune enfant n'est pas tant la séparation elle-même que l'absence de moyens à sa disposition pour l'élaborer tout seul. Le petit enfant doit notamment pouvoir maintenir en lui vivant le lien avec ses parents et dans le même temps construire en leur absence de nouveaux liens rassurants notamment avec une personne privilégiée que l'on appelle « personne de référence » garante de la continuité des univers de vie du bébé. En France, des bébés peuvent être accueillis dans les crèches dès deux mois et demi et la séparation pour les parents eux-mêmes est un moment anxiogène.

Pour ajuster l'accueil des enfants et de leur famille, rappelons les particularités du développement de l'enfant (*Cf. Chap. 1 § 1*), notamment les caractéristiques 5 et 6 :

5. Les parents constituent le point d'origine et le port d'attache du petit enfant avant trois ans. Accueillir un jeune enfant c'est travailler avec ses parents car il ressent les incohérences et en_pâtit. Sur fond de confiance et de respect, les modes d'accueil élargissent la palette affective, culturelle et sociale des enfants

6. Le jeune enfant est capable très tôt, dans des conditions précises, d'attachements multiples et différenciés en fonction des statuts, des rôles, et de la qualité de ce qu'on lui propose pour se développer et s'épanouir.

A partir de ces repères, les modes d'accueil doivent construire leur projet de travail avec les familles en incluant également cette règle : l'intérêt de l'enfant ne doit jamais se trouver en balance avec l'intérêt de ses parents. Ce n'est pas un principe, c'est une règle de travail que de faire en sorte d'éviter que le problème se pose ainsi. Car du point de vue de l'enfant, c'est un non-sens. Les tout-petits ont des mécanismes d'ajustement et d'adhésion aux besoins de leurs parents et à leurs attentes implicites. Ceci pour le meilleur comme pour le pire. Ils peuvent aller très loin contre leur propre intérêt, santé physique ou psychique, pour répondre à ce qu'ils croient être le besoin ou le désir de leurs parents. C'est en cela que tout professionnel s'astreint à une ascèse de non jugement de ce que sont, vivent et

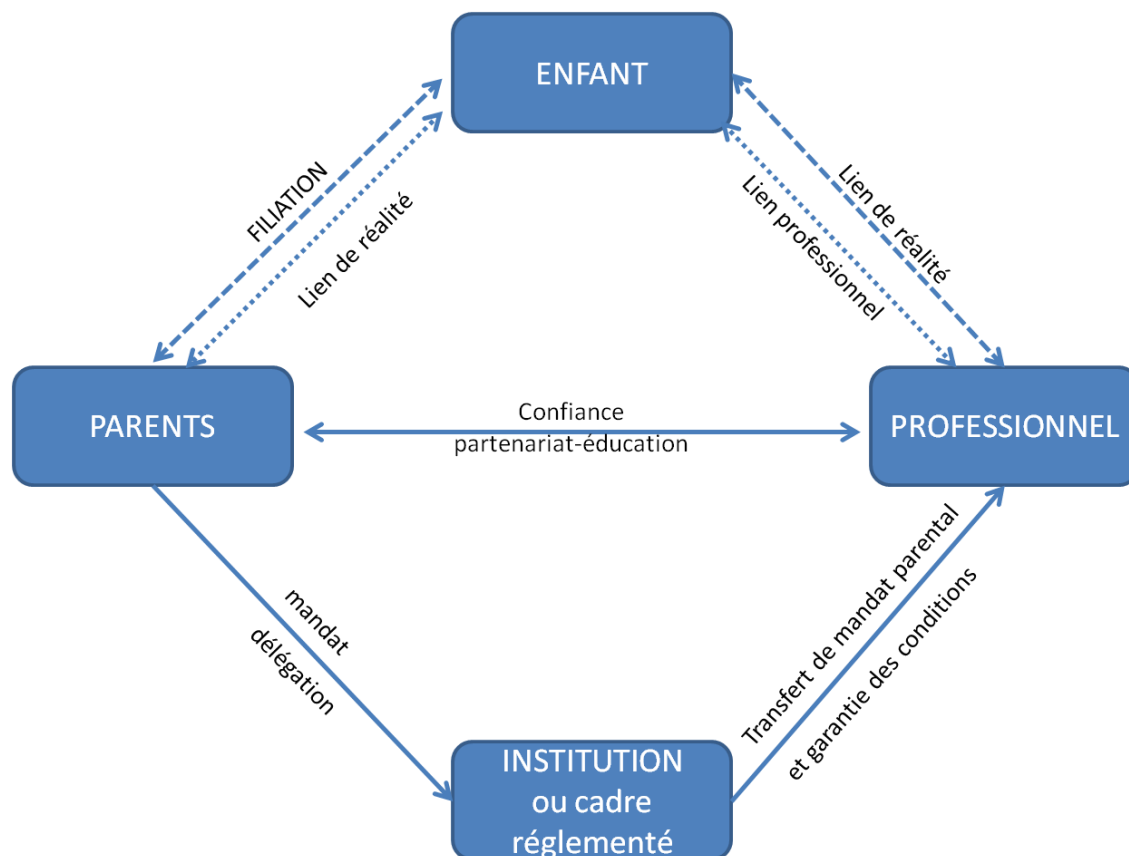
représentent les parents des enfants dont ils s'occupent. Car l'enfant le ressent et, même âgé de quelques mois, en souffre.

Un lieu d'accueil n'est pas une famille. Un enfant porte en lui une famille, il est le descendant de deux lignées, héritier d'une histoire à laquelle s'ajoute un environnement culturel, social et économique. L'objectif premier des professionnel-le-s, même s'ils ignorent le contexte, consiste à ne pas en couper l'enfant, puisque cela structure son identité. Certains adultes voudraient occulter cette singularité originelle et banalisent: « Pour moi, un bébé, c'est un bébé ». Le travail de relation avec ses parents vient heureusement rappeler qu'aucun bébé n'est comme un autre.

2. Entre professionnel-le-s, parents et enfants: des positions asymétriques et des relations triangulaires

Dans le mode d'accueil, les partenaires, enfants, parents, professionnel-le-s, interagissent les un-e-s par rapport autres aux influences intersubjectives de chacun. Il existe une complexité systémique des différentes interactions Quand l'un « bouge », cela a des conséquences sur tous les autres.

Pour essayer de mieux comprendre ce qui se noue entre les trois partenaires de cette relation, il est utile de formaliser ce qui est radicalement différent entre les parents et les professionnel-le-s, et là où ils-elles peuvent se relayer dans le rapport à l'enfant. On peut se représenter un triangle dont les trois angles sont les partenaires et les trois côtés les liens qui les relient. A ce triangle relationnel s'ajoute un quatrième terme régulateur : l'institution qui médiatise la relation entre les parents et les professionnels.



2.1. Entre parents et enfants : les liens de filiation

Le lien de filiation se caractérise par la question des origines, de la place dans le désir des parents et du fait de descendre de deux lignées familiales. Les bases des repères sont la différence des sexes, la différence des générations, l'interdit de l'inceste. Il existe des résonnances somatiques entre parents et enfants, y compris dans les situations d'adoption. Le lien transgénérationnel est à durée illimitée, il commence avant la naissance et se prolonge au-delà de la mort. Le lien de filiation scelle l'identité civile, avec la nomination, la transmission du nom de famille, le choix du prénom, la topographie des origines et de la situation actuelle de la famille. A la naissance de l'enfant, ou lors de son adoption, les parents « déclarent » leur enfant à l'état civil.

La filiation est un état et un statut qu'on ne choisit pas. Les parents sont engagés dans un lien illimité dans le temps avec leur enfant. On reste pour toujours la fille ou le fils de ses parents et réciproquement. Parents et enfants sont liés par une chaîne de vie. L'enfant doit son existence à ses parents qui eux-mêmes doivent la leur à leurs parents. L'enfant deviendra peut-être lui-même un parent, en liaison avec ses propres parents. Ainsi se transmettent l'histoire et l'identité familiale de génération en génération, avec un espace nouveau à chaque étape, une possible invention à chaque génération.

2.2. Entre professionnel-le-s, parents et enfants : le lien professionnel

Le lien professionnel se caractérise par sa durée limitée. Il est médiatisé par un cadre institutionnel dont il reçoit sa légitimité. Il est garanti par une compétence ou une formation. Il est assuré en échange d'un salaire. Les professionnel-le-s de l'accueil sont des adultes tutélaires, ils-elles sont des relais des parents, ce ne sont ni des substituts parentaux ni des parrains-marraines.

Le-La professionnel-le de la petite enfance est souvent pour l'enfant l'un-e des premiers-ères représentant-e-s du monde extérieur à la famille. Celui-ci-celle-ci exerce sa fonction dans un contexte institutionnel tout en étant mandaté-e par les parents. De ce fait, le-la professionnel-le-s est à la fois un-e représentant-e de la société et un-e représentant-e de la volonté parentale. En cela, il-elle est agent de socialisation, il-elle soutient et accompagne l'enfant dans son développement. Cette mission implique un positionnement subjectif qui doit être extrêmement clair vis-à-vis des parents.

Nous retiendrons deux aspects de la professionnalité. D'abord le-la professionnel-le bénéficie de la reconnaissance d'une institution qui lui confère un statut et une mission. Il appuie sa légitimité sur sa formation et trouve sa rétribution dans son salaire. Les gratifications professionnelles ne se situent donc pas sur un registre affectif, ce qui n'exclut pas une implication affectueuse vis-à-vis des enfants. Il n'y a pas besoin d'aimer ou d'être aimé pour accomplir un bon travail. Ensuite la relation entre le professionnel-le-s et l'enfant est limitée dans le temps et dans l'espace professionnel. Il y a un avant, un après et un ailleurs pour chacun. « *Après mon travail, je retrouve ma vie privée* », précise une éducatrice.

Ce lien implique une posture professionnelle de réserve : « *"L'ascèse de non-jugement des parents est un principe de travail avec les familles dans un mode d'accueil, car les enfants le sentent et en souffrent"* ». (C. Eliacheff).

Ce principe ne signifie pas de fermer les yeux dans les cas où des difficultés importantes dans la relation et les soins (maltraitance), mettent l'enfant en danger. Si nécessaire, les professionnel-le-s mettent en place un travail avec les services concernés (protection de l'enfance). Ils tentent, dans la mesure du possible, de préserver la continuité du mode d'accueil pour l'enfant et d'instaurer malgré tout une relation partenariale avec les parents autour du projet d'accueil de l'enfant.

La feuille de route 2015-2017 pour la protection de l'enfance, présentée par Laurence Rossignol le 15 juin 2015 et la loi du 14 mars 2016 relative à la protection de l'enfance, qui font de la prévention une priorité, dessinent les grands principes d'une réforme centrée sur l'enfant, ses besoins et la réaffirmation de ses droits.

2.3. Etablir et co-construire des liens de réalité : la souhaitable convergence entre projet d'éducation des parents et projet d'accueil des professionnel-le-s

Pour établir la confiance relationnelle et le partenariat éducatif, la convergence est souhaitable entre projet d'éducation des parents et projet d'accueil des professionnel-le-s pour l'enfant. On parle souvent de co-éducation. Cependant, ce terme ne rend pas compte de l'asymétrie des positions. Pour que l'expérience de socialisation soit une ouverture pour l'enfant, il y a une nécessaire discontinuité entre l'intrafamilial et l'extra-familial dont l'enfant doit progressivement prendre conscience au fil de son développement et au rythme de ses capacités.

2.3.1. De souhaitables convergences dans les réalités éducatives

Les liens de réalités représentent l'espace commun aux parents et aux professionnel-le-s, ce qui favorise l'illusion fausse d'une relation en miroir entre les adultes vis-à-vis de l'enfant ; d'où les expressions trompeuses de substitut parental, de maternage professionnel.

Les liens de réalités représentent l'espace commun aux parents et aux professionnels, mais ne signifie pas que l'un se substitue à l'autre. Ils représentent également les liens que l'enfant construit pas à pas, concrètement, avec ses parents et avec les professionnels. Ceux-ci dépendent de l'attention portée à l'enfant et s'étaient en fonction de la tonalité affective de la relation et la qualité des apports. Le-la professionnel-le ne se substitue pas aux parents, il-elle les relaie.

L'enjeu est d'éviter la confusion. Si l'enfant se met « à aimer » sa personne de référence, sans discernement, il en éprouvera de la confusion et de la culpabilité. La clarté des positions et des attitudes affectives des professionnels doit être expliquée aux enfants ; y compris que les professionnels qui s'occupent d'eux ont leur propre famille, qu'ils sont payés en retour, et que de plus- si cela est vrai- ils sont contents de faire ce travail.

Etre parent, ce n'est pas être un accueillant-te-s professionnel-le-s, et être un professionnel-le-s de l'accueil ce n'est pas être le parent. La fonction parentale est moins rivée aux repères temporels et de développement. Les parents n'ont pas besoin d'être spécialistes du développement pour élever leurs enfants dans la confiance et l'intelligence affectueuse.

L'accompagnement de la parentalité fait partie des missions des modes d'accueil. Dans ce cadre, l'un des rôles des professionnel-le-s est d'adoucir, autant que faire se peut les problèmes récurrents rencontrés par les parents dans leurs réalités de vie compliquées. Les familles sont décrites comme tendues, avec des difficultés de synchronisation des temps entre travail et vie de famille et cadre de l'accueil. Les reconfigurations familiales et les instabilités de l'emploi ou des rythmes de travail renforcent cette situation.

De nombreux participants à la mission ont signalé les difficultés financières récurrentes des familles qui mettent en péril la stabilité du mode d'accueil et la qualité des liens, notamment chez les assistant-e-s maternel-le-s indépendant-e-s. Certaines en appellent à une médiation des RAM ou des services de la PMI, tandis que d'autres préfèrent un accommodement de gré à gré par identification voire solidarité. Ceci souligne la complexité, souvent réaffirmée, de la double position de parent et d'employeur, de professionnel et d'employé (*Cf. Chap. II § 3.3*).

2.3.2. Mais une nécessaire discontinuité dans les positionnements tutélaires

Denis Vasse, « Le sens de notre naissance ne s'éclaire qu'à la lumière des rencontres de notre vie. »

La co-éducation et la continuité éducative font consensus dans les référentiels des modes d'accueil. Mais il convient de souligner que **la crèche - l'assistant-e-s maternel-le-s - est un tiers, lieu social et éducatif entre la famille et l'école, entre la famille et la société**. C'est en cela que le mode d'accueil tient un rôle unique dans le développement du jeune enfant : par son statut intermédiaire, son rôle de « passeur ». Les professionnel-le-s de l'accueil sont des adultes, certes, mais des adultes qui n'ont pas de « pouvoir » institutionnel ou filial sur l'enfant : des personnes qui, en raison de leur place, tout à la fois dans l'intimité quotidienne des enfants et en dehors, peuvent conjuguer sécurisation par la familiarité et émancipation par l'altérité.

Dans les interstices raisonnés entre famille et crèche, l'enfant apprend les articulations et les différentes règles du jeu. Il apprend ainsi à jouer sur différents registres et à s'émanciper d'une référence unique, d'une culture, d'un langage, d'une pensée. La famille est le port d'attache de l'enfant, mais il doit pouvoir lever l'ancre. Les parents et les professionnel-le-s n'occupent pas la même place subjective et symbolique, ce qui autorise l'enfant à construire avec l'assistant-e-s maternel-le-s ou l'éducateur-riche un lien affectif déculpabilisé, à ce qui lui est apporté de différent, d'ouvrant.

2.4. Etablir et maintenir une relation de confiance entre les professionnel-le-s et les parents, entre les professionnel-le-s et le jeune enfant

Quand les parents s'adressent à une institution pour s'occuper de leur enfant, celle-ci transfère sur le professionnel le mandat parental. A l'intérieur de ce cadre, un lien de confiance cherche à s'établir. Nous avons insisté plus haut sur la nécessité de maintenir la continuité du lien psychique entre l'enfant et ses parents absents. Il est de même souhaitable que les parents, à leur tour, soutiennent et cautionnent le lien qui s'établit entre l'enfant et la ou les personnes qui prennent soin de lui. Ceci n'est possible que s'ils ne se sentent pas menacés de « rapt affectif », plus ou moins conscient.

L'établissement d'une relation de confiance n'est pas une affaire de séduction ou d'affinités entre des adultes qui auraient la chance de s'entendre autour de l'enfant. C'est là aussi un lien de réalité qui se construit pas à pas grâce à un projet, un travail sur l'accueil des familles et la place qu'elles ont à occuper dans le lieu où l'enfant est accueilli.

La confiance prend appui sur des pratiques simples. Organiser des espaces et prévoir du temps pour les familles à l'arrivée, au départ des enfants, mais aussi pour l'allaitement, pour des rencontres entre les familles, organiser des projets communs familles / modes d'accueil, des échanges de documents concernant les enfants, photos, souvenirs de vacances... l'ensemble en s'adressant à l'enfant et en le faisant participer. Il faut prévoir les temps essentiels de familiarisation (ou transitionnels). Les temps de discussion avec les parents ne sont pas seulement des temps de « transmission d'informations ». Ce sont des moments d'accompagnement de la parentalité qui étayent leur prise de confiance, leur permettent d'exprimer leurs difficultés, les aident à suivre l'évolution de leur enfant. Le tout doit se dérouler dans un esprit de simplicité des liens et de réassurance.

La question du financement de ces moments est régulièrement soulevée par les parents et les gestionnaires des services. **Les modalités de financement des modes d'accueil doivent être calculées de telle sorte qu'elles ne conduisent pas à réduire le temps et la qualité des échanges entre parents et professionnels**, qui sont une partie indispensable du travail (Cf. [Chap. III § 7.1](#))

C'est une bonne idée de prendre des photos, mettre en image le travail du mode d'accueil pour que les familles en aient une juste représentation : les petits récits, les photos que les professionnel-le-s donnent aux parents en y associant l'enfant constituent une mémoire que les parents aiment à conserver dans l'album de famille.

En revanche, il y a eu un consensus au sein de la mission en défaveur d'un type de pratique qui se présente comme innovante et moderne et qui consiste à mettre en place une **communication visuelle à distance entre les parents et les modes d'accueil** (webcam, photos envoyées par mail...). Si des images circulent, elles doivent s'échanger devant l'enfant, pas dans son dos alors que c'est de lui dont il s'agit et que c'est pour lui que l'on prétend le faire. Le développement des communications à distance entre parents et mode d'accueil naîtrait-il d'un souci d'économie pour remplacer la relation triangulée, incarnée et vivante entre parents, enfants et professionnel-le-s?

2.5. L'accueil des jeunes enfants n'est pas réductible à un « service » aux familles

Les services et les professionnels ont à garantir la qualité de l'accueil, et celle-ci se fait en lien avec les parents. Cependant toutes leurs demandes ne sont pas forcément à satisfaire. Les relations entre les familles et les modes d'accueil doivent être pensées du point de vue de l'enfant et les attentes des parents doivent se conjuguer avec les exigences du

développement de l'enfant. Il est par exemple nécessaire de travailler avec les familles à assouplir les attentes « zéro risques », les exigences nutritionnelles, d'hygiène, etc., en réduisant leur anxiété. Est-il opportun, parce que les parents le demandent, d'installer une Web Cam dans l'espace de l'accueil pour visionner l'enfant en temps réel? Cette pratique traduit un besoin de surveillance, de transparence ou une difficulté de séparation. Mais est-elle profitable pour l'enfant? Faut-il répondre à la demande des parents d'obtenir les dessins des enfants le soir? D'avoir des enfants propres comme s'ils n'avaient rien vécu dans la journée?

En raison de la multi-dimensionnalité des liens entre tous les acteurs, les modes d'accueil ne peuvent être conçus uniquement sous l'angle d'un service rendu aux familles. Les modes d'accueil sont un projet actualisé d'établissements et de services qui ont pour objectif de répondre aussi aux besoins d'un bon développement des enfants. Or ceux-ci relèvent d'une toute autre logique que celle, commerciale, de la relation client sous forme de « prestations de services » aux familles. Il est essentiel de ne pas opposer l'intérêt des familles et celui des enfants. Les modes d'accueil relèvent, à la fois, des politiques familiales, des politiques de l'enfance et des politiques sociales.

La vocation première des modes d'accueil est de faciliter une meilleure articulation entre la vie familiale et la vie professionnelle des parents et en particulier des mères. L'augmentation du travail des mères accroît le besoin en place d'accueil. Les institutions ont été légitimement amenées à rationaliser le système pour satisfaire un maximum de demandes tout en maîtrisant les coûts : une logique de service s'est développée.

Il fût envisagé de créer un service public de la petite enfance. Ce projet abandonné, les entreprises de mode d'accueil et les associations sont venues renflouer l'offre, amenant une culture, des manières de fonctionner plus commerciales. Dans un contexte social général de montée de la contractualisation et du consumérisme, plusieurs glissements se sont alors opérés. Nous sommes passés d'un projet de service public DE la petite enfance à une offre de service AUX familles, dont on cherche à maximiser la satisfaction.

Dans cette logique, les relations sont régulées par des contrats entre deux parties, les parents et les gestionnaires de structure, brisant le triangle d'équilibre de l'enfant en lien avec son mode d'accueil et sa famille. Prenons un exemple : dans certaines crèches qui louent des places à des entreprises, les places inoccupées par les salariés sont mises à disposition d'autres parents non salariés, sur la base d'un contrat. Si l'un des salariés de l'entreprise a besoin de la place d'accueil, les parents non salariés s'engagent à retirer leur enfant de la crèche dans les 3 semaines. Lorsque cette situation se présente, la crèche respecte son contrat avec son entreprise-cliente et récupère la place, les parents respectent également leur part du contrat avec la crèche et récupèrent leur enfant. Pour le confier à qui ? Et qui a pris un engagement vis à vis de l'enfant ?

La mission préconise

- Renommer le schéma départemental des services aux familles « schéma départemental des services d'accueil de la petite enfance et d'accompagnement de la parentalité ».
- Articuler les politiques des familles et les politiques de l'enfance, sans pour autant rabattre la politique de l'enfance sur la politique des familles, notamment au travers de la mise en place des formations spécialisées « Enfance » et « Famille » du Haut Conseil de la Famille, de l'Enfance et de l'Age (HCFEA).
- Ne pas facturer aux parents les temps d'échange professionnel-le-s/parents dans les temps de garde, là où la facturation est horaire.
- Sortir du système de financement PSU des EAJE le financement à l'heure.
- Réduire les pourcentages de surbooking dans les établissements, instaurés par le décret n°2010-613 du 7 juin 2010 dit « Morano », pour réduire la pression des taux d'occupation des services.

3. Les assistant-e-s maternel-le-s : une position « ambiguë » par rapport aux parents

3.1. Assistant-e-s maternel-le-s : des agréments au gré des territoires

Dans la procédure d'agrément des assistant-e-s maternel-le-s, qui ne nécessite pas la détention d'un diplôme, l'agrément est antérieur à la formation. La décision d'agrément s'effectue donc principalement selon des critères d'adéquation de la personnalité et du domicile du candidat. Par ailleurs, les services de PMI, en charge de cette procédure, retiennent, comme le cadre réglementaire issu de la décentralisation le leur permet, des critères qui diffèrent parfois, par exemple, sur les valeurs éducatives mises en avant.

Les exigences peuvent fluctuer aussi en fonction de l'offre et de la demande sur un secteur donné. Lorsqu'il existe une forte demande des familles et une faible capacité d'accueil dans un espace géographique donné, on assiste à une forme d'encouragement, d'orientation vers le métier d'assistant-e-s maternel-le-s de la part des services sociaux ou de Pôle emploi.

Sur ces secteurs en déficit d'accueil, la tentation peut être grande pour l'administration de relâcher ses exigences sur la maîtrise de la langue, les caractéristiques du logement, les compétences éducatives et le niveau de motivation de la requérante ou du requérant. Une fois de plus le risque existe que la qualité de l'accueil des tout-petits soit subordonnée à des problèmes de vie des adultes.

3.2. Le cadre professionnel de l'assistant-e-s maternel-le-s est sa maison et sa famille

L'assistant-e- maternel-le- travaille dans le plus privé des cadres, son intimité. A la différence de l'employé en télétravail, ses employeurs fréquentent son domicile. Il-elle travaille avec son corps, ses sentiments, dans sa maison et avec sa famille. Il-elle élève ses enfants et s'occupe de ceux des autres. Les assistant-e-s maternel-le-s accueillent et s'attachent souvent aux enfants qu'ils-elles aident à grandir. Ils-elles ouvrent leur domicile à ceux qu'ils-elles désignent comme les « parents », mais qui sont en même temps des « usagers » de leur travail et leurs « employeurs ».

Soulignons également que la qualité du mode d'accueil repose aussi sur le soutien apporté par la famille de l'assistant-e maternel-le à son investissement professionnel. Comment son conjoint accepte-t-il de voir l'espace de la maison organisé pour, et traversé par, des parents et des enfants étrangers à sa famille ? Comment les enfants d'assistant-e-s maternel-le-s vivent et réagissent au travail de leur père-mère ? Quels repères leur donner pour comprendre une situation qui n'est pas toujours très claire ? Il s'agit de leur maison, de leur père-mère, parfois de leur chambre, de leurs jouets. Tout cela sert aussi à d'autres enfants qui ne sont pas leurs frères et sœurs. Que comprennent-ils des explications qui leur sont adressées ? Leur père-mère travaille, mais ils constatent sa présence à la maison, et plus encore, son rôle vis-à-vis de ces enfants étrangers peut leur sembler similaire à ce que leur père-mère assure pour eux. Cela peut leur paraître contradictoire. C'est ainsi qu'une petite fille de quatre ans et demi explique à son institutrice que sa maman « elle fait comme travail d'être une maman ».

3.3. Le problème du double statut de la relation : entre employeur et employé, et entre parent et professionnel-le-s

L'assistant-e maternel-le agréé-e incarne le compromis entre le modèle familial et la professionnalisation de l'accueil des enfants. L'assistant-e maternel-le n'est pas tout à fait un-e « papie »-«mamie», c'est encore parfois le-la « tonton »-« tatie », alors qu'il-elle devrait être un-e professionnel-le à part entière. De nombreuses évolutions ont accompagné cette volonté qui n'en reste pas moins encore chargée d'ambiguïté.

Ce positionnement déjà délicat est rendu plus complexe encore par « *la superposition, au rapport employeur-employé, du rapport parent-professionnel* » (S. Onyszko). Ce cumul induit des perturbations dans le projet de coéducation entre professionnel-le-s et parents au sujet de leur enfant.

C'est une question qui se pose de façon encore plus aiguë pour les personnels exerçant au domicile des parents. Concernant la garde à domicile, notons que se développe, pour des

raisons financières évidentes, ce qu'il est convenu d'appeler une « garde partagée ». Etant donné son calendrier et ses objectifs de travail, la mission n'a pas traité cette question. On peut néanmoins souligner que la réussite d'un projet de garde partagée entre deux familles repose essentiellement sur des facteurs personnels, l'adéquation entre le projet de chacune des familles, l'âge des enfants, leur nombre et la capacité de l'auxiliaire parental-e à avoir plusieurs employeurs chez lesquels il-elle travaille alternativement le plus souvent. Malgré le cadrage par contrat et des agences qui font le lien, les tensions d'ajustements entre le projet pour l'enfant et le cadre relationnel, temporel et financier sont encore plus présentes dans ce système « partagé » de garde à domicile. Celui-ci, par ailleurs et au delà de ses avantages, présente aussi des travers du point de vue des enfants, qui sont encore trop peu étudiés.

La mission préconise

- **Généraliser progressivement pour les assistant-e-s maternel-le-s l'instauration d'un tiers dans la contractualisation et les relations employeur/employé afin de pallier les complexités issues de la double relation employeur-employé et parent-professionnel²⁰.**

4. Le principe des transferts d'inspiration réciproque entre familles et les modes d'accueil au profit de l'enrichissement des enfants

Les professionnel-le-s gagnent à s'inspirer des apports des familles et inversement : il convient donc de favoriser les transferts d'inspiration réciproques entre familles et modes d'accueil, sans bien sûr nier les contraintes ou singularité de chacun de ces deux contextes.

4.1. Faire du mode d'accueil un lieu où les parents peuvent dialoguer et comprendre le développement de l'enfant

Les parents peuvent avoir besoin d'accéder à **plus de connaissances sur le développement** de l'enfant et sur les façons de décoder ce que le bébé exprime. Les parents ont besoin d'avoir des espaces pour partager, échanger, élaborer.

L'accueil doit être attentif aux approches qui personnalisent l'accueil de l'enfant et contribuent à un melting-pot de la culture professionnelle et des cultures familiales. La mise en relation des familles entre elles permet de faciliter le soutien, le partage d'expériences, l'entraide et le sentiment d'appartenance locale. Il s'agit de familiariser, de créer des ponts entre les mondes singuliers, de tisser des liens entre les différents espaces familiaux, sociaux, d'accueil. Les pratiques culturelles créent les rencontres autrement pour l'enfant,

²⁰

L'organisation des temps de réflexivité sur la pratique est traitée dans le chapitre III § 5.3. Institutionnaliser la réflexivité et le travail participatif. La coordination du travail des assistants-tes maternels- traitée dans le chapitre III § 6. Coordonner le travail des assistants-te-s maternel-le-s. La professionnalisation de l'accueil individuel et sa socialisation sont traités dans le chapitre IV. Préconisations du chapitre IV. § 7. L'accueil dit individuel: Assurer des parcours de formation des assistants-te-s maternel-le-s.-Préconisations du chapitre IV § 8.1. Instaurer les RAM comme service et lieu pivot de la professionnalisation et de la socialisation de l'accueil individuel, celle-ci aussi bien pour les assistants-te-s maternel-le-s que pour les enfants.

les familles, les professionnel-le-s : elles sont médiatrices de relations entre les parents autour du mode d'accueil, relations qui se ramifient sur la ville, le quartier, l'école ensuite.

4.2. Tenir compte des modes d'éducation, des cultures, des langues, des religions différentes et médiatiser les mixités de valeurs

Il est utile de valoriser le langage et les langues maternelles autres que le français, ainsi que plus largement toutes les cultures familiales. Il convient de se prémunir contre les *a priori* et les préjugés envers les situations des parents, qu'elles témoignent de difficultés socio-économiques, de cultures différentes, ou de nouvelles formes de parentalité, afin de pouvoir accueillir sans distinction tous les enfants dans le respect de la spécificité de leur histoire, et du mode de vie choisi ou subi par leurs parents.

Il s'agit de renouveler les approches multiculturelles et de développer la capacité à recontextualiser le vécu des enfants sans préjugé, jugement, prédiction. Sur le terrain, les modes d'accueil sont confrontés à toutes les évolutions sociétales. Les professionnel-le-s se retrouvent parfois en difficulté pour trouver, en tant qu'accueillants, le bon positionnement face à des problématiques et demandes familiales extrêmement diversifiées. Par exemple, les familles qui ne souhaitent pas que leurs bébés consomment du lait de la crèche mais un autre lait, ou bien mange des produits particuliers. Il s'agit de former des professionnel-le-s aptes à déchiffrer sans juger les caractéristiques des milieux de vie et de sensibilité familiale, d'organiser le mixage et le dialogue entre les familles.

4.3. Renforcer la participation des parents et leurs proches aux accueils

Les parents souhaitent s'exprimer, questionner, interpellier et, pour certains, s'impliquer davantage encore. Cela peut passer par l'initiation de projets communs quotidiens partagés avec les familles : une démarche culturelle et artistique, l'édition d'un petit journal ou d'un album de photos, un reportage ou un barbecue en soirée avec les parents et le personnel dans le jardin de la crèche, « prendre le temps de passer un bon moment ensemble, car on se voit tous les jours mais toujours en courant » ; inviter l'assistant-e-s maternel-le-s à l'anniversaire familial de l'enfant ; échanger les comptines, berceuses, histoires préférées de l'enfant chez ses parents et dans son mode d'accueil ; partager des éléments issus des cultures de chacun. Les médiations artistiques ont leurs valeurs propres, elles créent du lien sans enjeu de pouvoir, juste pour le plaisir. Il faut mettre du désir, du plaisir, qui ne soit ni éducatif ni sanitaire. Les parents peuvent avoir la possibilité de développer eux-mêmes une pratique artistique.

Il s'agit de mettre en place un partenariat entre parents et professionnel-le-s, pas seulement une relation d'aide et soutien : la collaboration autour de l'enfant, chacun depuis sa place. Faire participer les parents (comme le montre l'expérience italienne de Pistoia ***(Cf. Chap. III § 3.6)***) suppose continuité, familiarisation, confiance et dialogue.

4.4. Lever les obstacles à la mixité sociale dans les modes d'accueil

La commission confirme les bienfaits de la mixité sociale sur le développement et l'épanouissement de tous les enfants. Il est noté cependant que la réalisation de ce principe rencontre des obstacles dans la réalité dont les causes sont multiples. L'une d'elles est l'homogénéité sociale des secteurs géographiques, qui se retrouve en accueil collectif via les systèmes d'attribution des places en fonction des lieux d'habitation ou de travail des parents, et en accueil individuel via le recours à une assistant-e-s maternel-le-s rarement éloigné-e du lieu d'habitation de l'enfant accueilli.

L'objectif de préserver en priorité des places en EAJE pour les enfants vivant dans la précarité ou la pauvreté²¹ recueille l'assentiment, et sa mise en œuvre doit être poursuivie. Néanmoins, le constat demeure que les familles se mélangent peu spontanément, et que l'établissement de quotas est insuffisant pour permettre l'accès de ces enfants aux EAJE et accueils individuels réglementés.

De plus, nous avons encore peu de visibilité sur l'atteinte de ces objectifs, comme l'a soulevé B. Fragonard, président du Haut Conseil à la Famille lors de son audition : *« Nous ne connaissons pas l'effectivité des obligations légales, puisque faute d'avoir développé le système « Filoue », les réponses à ces questions restent méconnues. Nous connaissons la fréquentation, c'est à dire combien de familles pauvres ont confié au moins une fois leur enfant dans un EAJE. Mais, ce taux d'entrée importe moins que le temps dont l'enfant a bénéficié des apports de l'accueil. Les chiffres véhiculés sont flatteurs, ils font état d'un fort taux de pénétration de ces familles, mais nous constaterons que du chemin reste à parcourir ».*

Une ambition politique pour l'égalité demande d'imaginer des mesures et des projets qui encouragent et facilitent la mixité sociale par des médiations relationnelles ou via d'autres types d'accueils que les crèches. Plusieurs des préconisations de cette mission vont dans ce sens.

²¹ Objectif inscrit dans la Loi relative au RSA et dans le Plan pluriannuel de lutte contre la pauvreté et pour l'inclusion 2014

La mission préconise

- Mettre en œuvre les principes de l'inspiration réciproque entre familles et les modes d'accueil au profit de l'enrichissement des enfants.
- Favoriser l'éclosion de projets communs créatifs, festifs, artistiques, solidaires, écologistes..., ce qui nécessite de renforcer la confiance en soi des professionnel-le-s de première ligne, les formations des professionnel-le-s de l'accueil, notamment les personnels de direction d'accueil collectif ou des RAM en relation à l'animation des projets sociaux locaux, de toute nature avec les familles. Ce dernier point fait l'objet des préconisations du [Chapitre IV](#).
- Généraliser la place des parents dans les instances décisionnelles : conseils des crèches, conseil d'administration des associations et des crèches privées.

5. L'accompagnement à la parentalité et la prévention des perturbations du lien aux enfants

5.1. Origine et signification d'un concept

Les schémas départementaux des services aux familles traitent ensemble les modes d'accueil et les dispositifs de soutien à la parentalité, prenant ainsi acte du fait que les premiers participent des seconds. Ce concept de « soutien à la parentalité » largement diffusé depuis les années 90 en France a le mérite de refléter une représentation qui égalise les places et les responsabilités des pères et des mères. Toutefois, il masque les enjeux tenant à la différence et aux inégalités entre les sexes dans la sphère familiale et de l'accueil, à savoir que les enfants sont des petits garçons et des petites filles et que les adultes, parents comme professionnel-le-s, sont des hommes et des femmes.

Il existe différentes conceptions du travail relatif à la parentalité dans le champ social. Dès son apparition, le concept de "soutien à la parentalité" oscille entre deux modèles : « soutien et valorisation des compétences des parents » et « incrimination des incompétences des parents »²².

Ce concept est étroitement lié à celui de prévention des difficultés psychologiques des enfants²³. Celle-ci s'appuie dès son origine sur deux modèles, qui ont tous deux contribué à diffuser l'idée de l'intérêt d'une intervention publique au sein de la sphère familiale. D'un côté, le modèle psycho-dynamique affirme que, pour aider les enfants, il est nécessaire de soutenir les parents dans leur devenir parents, dans la foulée des Maisons vertes initiées par F. Dolto, et des « Ecoles des parents et des éducateurs ». De l'autre, le modèle psychosocial

²² David Pioli : « valorisation et émancipation des parents » et « contrôle et incrimination ».

²³ L'idée de la prévention est présente dans l'acte de naissance des REAAP, premier dispositif soutien à la parentalité. Le soutien à la fonction parentale a été légitimé lors de la conférence de la famille du 12 juin 1998 par la création des réseaux d'écoute d'appui et d'accompagnement des parents. La circulaire du ministère de l'emploi et de la solidarité n° 99/153 du 9 mars 1999 a consacré la mise en place de ces réseaux et la constitution d'un comité d'animation départemental.

de prévention de la délinquance juvénile prône la responsabilisation des parents, comme aux USA, puis s'élargit à la préoccupation de « l'égalité des chances ».

En ligne avec ce deuxième modèle, le Conseil de l'Europe explique ainsi en 2003 : « *Les parents (doivent) prendre conscience de leur rôle sur les comportements délictueux de leurs enfants et les assumer...* ». Sylvain Lemoine le rappelle dans le Rapport du Conseil d'analyse stratégique (CAS)²⁴ : « *La thématique de la responsabilité des parents s'origine aux USA, fin des années 80 dans le but de prévention de la délinquance infantile. En appui sur des recherches en criminologie qui identifient le milieu familial et l'éducation parentale comme facteurs déterminants du comportement asocial, et donc déterminants dans la prévention de ces comportements* ».

5.2. Les mobiles multiples de l'engagement des Etats dans les politiques d'accompagnement de la parentalité

D'une part, il s'agit du souhait de tenir compte des transformations familiales et de l'hypothèse que celles-ci s'accompagneraient d'une perte de repère éducatifs. D'autre part, en conséquence de la réduction durable des dépenses publiques, il s'agit, selon les théories de l'investissement social, d'investir au mieux l'argent public dans une logique de promotion de « l'égalité des chances ».

Le soutien à la parentalité, qu'il serait plus pertinent d'appeler « accompagnement à l'exercice des fonctions parentales », doit veiller à ne pas véhiculer un modèle « idéal » de parentalité. Une telle injonction aboutirait à cibler les actions sur ceux qui en paraissent les plus éloignés, au risque de ne pas s'adresser aux familles qui, si elles semblent se conformer au modèle, sont cependant des nids de souffrance ou de violence.

Par ailleurs, s'il est juste d'affirmer que plus on intervient tôt, mieux c'est, et de faire l'hypothèse que moins ça coûte, ne nous occuperions-nous bien des jeunes enfants que pour garantir la rentabilité des dépenses consenties? Une telle préoccupation économique demande des garanties sur l'utilité de l'investissement, et mène donc au dépistage précoce de facteurs de risque à valeur prédictive, qu'il conviendrait alors d'isoler, d'évaluer, bien sûr selon des méthodes standardisées, simplifiées pour être répliquables et généralisables... Cette approche repose sur l'épidémiologie, des études quantitatives sur de gros échantillons, des validations qui ne sont étayées que sur « l'evidence based » et une conception linéaire du développement contredite par les apports scientifiques les plus récents concernant l'enfant avant 3 ans.

Cette conception économico-psycho-sociale de la prévention, s'articule logiquement avec un modèle de soutien à la parentalité basé sur l'« incrimination des incompétences ou insuffisances des parents », parents qu'il est alors, pour le bien des enfants, légitime de

24

CAS (France Stratégie, 2012)

convaincre et à défaut de contraindre. Un exemple extrême de cette conception en est donné par la Banque Mondiale en 2009, qui recommande en matière de soutien à la parentalité les « Conditional Cash Transfers », à savoir des « subventions aux ménages à condition qu'ils effectuent certains types d'investissements prédéterminés dans le capital humain de leurs enfants », comme par exemple la santé, la scolarité, la distribution de nourriture, la lutte contre le travail des enfants. Un autre exemple est celui de la « bolsa familia » au Brésil ou le « Family reward » à New-York : les parents perçoivent des subsides s'ils se rendent aux réunions de parents, chez le médecin. C'était d'ailleurs la condition du versement des prestations familiales en France jusqu'au milieu des années 90 : visites médicales obligatoires pour le jeune enfant, vaccination et scolarisation des enfants de plus de 6 ans.

Les évaluations de ces expériences sont mitigées. Elles concluent que l'argent versé dans ces dispositifs concourt à la lutte contre la pauvreté, mais à notre connaissance, elles ne précisent pas les effets sur les liens parents-enfants de ces injonctions à "faire le bon parent" ; il est permis de les supposer faibles sachant à quel point les très jeunes enfants captent l'inauthenticité des adultes, les écarts entre ce que les adultes sentent, disent, pensent et font.

5.3. Une conception humaniste du soutien à la parentalité

Lors de l'installation de la commission 1er octobre 2015, le cadrage de la mission, les approches et les contours de sa méthodologie ont été exposés et validés. Concernant les effets de prévention des modes d'accueil sur les difficultés de santé, psychologiques ou sociales, l'approche privilégiée est celle d'une approche prévenante et du principe de « l'universalisme proportionné » : des prestations prévention offertes à tous auxquelles peuvent s'ajouter des mesures ajustées en fonction de problèmes spécifiques individuels, événementiels, locaux. La pertinence de cette approche a été confirmée au long des travaux. Les modes d'accueil de la petite enfance sont des espaces et des moments privilégiés pour veiller au bon développement, à la santé, et à l'épanouissement des enfants à l'âge de la vie qui fonde les bases de la personne, mais ne détermine pas pour autant linéairement son devenir ultérieur.

Des modes d'accueil bien conçus pour les enfants et adaptés aux besoins des familles sont, en soi, prévenants. L'accompagnement des familles devient ainsi une extension naturelle de l'accueil. Il s'agit de partir non d'une conception idéale de la parentalité, mais des situations de vie réelles des familles.

La prévention prévenante s'effectue selon trois registres: l'accompagnement de la vie ordinaire, le soutien dans les aléas de la vie ordinaire, l'aide dans les accidents de la vie d'une famille. Dans le Bas-Rhin par exemple, cet accompagnement, est construit à partir des situations de vie des parents : « devenir parents » ; « passage de la conjugalité à la parentalité » ; « être parents d'un jeune enfant » ; « être parents d'un enfant ou être parent

d'un adolescent »; « séparés mais toujours parents »; « être parent et confronté à une situation de handicap », « être parent et confronté à un décès ».

La mission préconise

- Accueillir à partir d'une conception globale, humaniste, et non normative du développement du jeune enfant et de la parentalité.

La qualité relationnelle, affective, cognitive, de sécurité et de santé est en soi un facteur de prévention des difficultés. Un accueil personnalisé et stable permet une observation contextualisée, une attention vigilante au développement de chaque enfant et la mise en place de prises en charges spécialisées si besoin. Un accueil, en lien quotidien et de confiance avec les familles et dans lequel interviennent des spécialistes de la santé physique et mentale, de l'éducation et du social, et de l'art et de la culture, où les professionnel-le-s partagent leurs observations et leurs méthodes, est en soi un outil de prévention à la fois universaliste, proportionné et ciblé.

En cas de difficultés importantes dans la relation et les soins (maltraitance), les professionnel-le-s doivent disposer des compétences et des moyens pour mettre en place un travail avec les services concernés, et tenter, dans la mesure du possible, de préserver la continuité du mode d'accueil pour l'enfant. Ce dernier point suppose donc une relation partenariale avec les parents, autour du projet qui pourrait être mis en place par d'autres services veillant au soin ou à la protection de l'enfant.

Etant donné la particularité du cadre que représente l'accueil du jeune enfant - espace tiers entre l'intime et le social -, la proximité au quotidien avec les enfants, les familles, et de ce fait la possibilité d'un travail social, éducatif et psychologique en finesse et sur la durée, la mission confirme la pertinence en matière de prévention précoce des approches globales relationnelles, pluridisciplinaires, au cas par cas, en fonction des différences et ressources individuelles et familiales et de l'évaluation des réalités et ressources locales.

- Remettre à jour les représentations des familles dans les documentations et les formations des professionnel-le-s.

La mission a pointé l'obsolescence de certains contenus de formation au vu des évolutions des familles comme des savoirs. Les professionnels s'informent sur internet et dans des revues grand public au risque d'une vision datée des relations parents-enfants, ou d'idées et de concepts empreints de phénomènes de mode. En formation, les professionnel-le-s ont à développer leur esprit critique et à apprendre à recontextualiser les attitudes parentales dans une situation spécifique donnée. Les actions en direction des familles doivent **s'adresser aux parents effectifs et non à une représentation normée ou dépassée de la parentalité.**

Le soutien à la parentalité, la guidance des familles qui s'interrogent ne sauraient transformer les professionnel-le-s des modes d'accueil en concepteur de normes de « bonne parentalité ».²⁵ Etre « bon » père ou « bonne » mère, ça change, d'un amour à l'autre et selon les mœurs et les lois d'une culture et d'une époque. Il faut en avoir conscience et savoir reconnaître, pour chaque mère ou père qui confie son enfant, le courage d'être parent aujourd'hui, sans le mesurer à l'ombre d'un passé idéalisé. Ces aptitudes à discerner et à mettre en œuvre nécessitent une formation aux évolutions sociales, sociétales, à l'éventail des politiques d'aides, autant qu'une capacité à réinterroger ses propres schémas personnels et les projections dont les parents des enfants confiés sont l'objet.

6. Des modes d'accueil mieux ajustés pour les enfants dont les familles rencontrent des difficultés de modes de vie

6.1. Les enfants qu'il faut d'abord accueillir hors du mode d'accueil pour qu'ils y soient ensuite confiés

Alors que les enfants les plus exposés à des milieux de vie frappés par le handicap, les maladies, les migrations forcées et les difficultés sociales tireraient le plus profit de la qualité des modes d'accueil collectifs, ils y ont moins accès et, lorsqu'ils en bénéficient, ils sont plus vulnérables à leurs éventuelles défaillances. Pour rappel, il n'y a pas de lien direct et univoque entre les difficultés de vie des parents et leurs qualités parentales profondes. Des bébés vivant dans des milieux sociaux aisés peuvent pâtir d'insécurités affectives alors qu'un enfant d'une famille exposée aux malheurs peut être très sécurisé et porté vers son autonomie. Les enfants des familles en très grande pauvreté, et dont les modes de vie sont précaires et changeants, gagneraient à prendre des appuis dans des modes d'accueil professionnalisés, stables, fiables et ludiques.

Les professionnel-le-s doivent être motivé-e-s et formé-e-s pour se porter à la rencontre des familles en grande précarité. Les structures doivent être travaillées de l'intérieur. Il est nécessaire d'apprendre à maintenir le lien et la valorisation de la place des parents alors que l'on est parfois surpris de leurs attitudes ou comportements. Par exemple, certaines familles engagées dans un parcours d'insertion ont un rapport au temps et aux règlements parfois difficilement compatibles avec les nécessités dues à la gestion d'un lieu d'accueil.

Un certain nombre d'enfants qui sont hors du champ d'action des services de la PMI, restent aussi en dehors de tout accueil socialisant. Comment amener les familles à fréquenter les EAJE quelques heures par semaine, alors qu'on pense que c'est une chance pour leurs enfants ? Une mère peut se retrouver seule à la sortie de la maternité avec son nouveau-né, sans personne près d'elle.

²⁵ Claude Martin, *Etre un bon parent, une injonction contemporaine*, ed. Presses de l'HESSP, 2014

Au-delà des visites à domicile d'une-un puéricultrice-teur, dont le nombre est en diminution, les lieux d'accueil enfants-parents (LAEP) et les Maisons vertes pourraient répondre à ce besoin de réassurance et de lien sans contrôle ni jugement, de lutte contre les dépressions maternelles, les conflits conjugaux... Ces outils d'accueil, de socialisation, de prévention ont fait la preuve de leur efficacité et représentent un investissement social en faveur de l'égalité des chances qui mérite bien son nom. Toutefois, ce sont aussi des structures généralement associatives, et donc économiquement dépendantes des volontés et finances, notamment locales. Elles ouvrent et se ferment, modifient leurs horaires d'ouverture, changent d'accueillants, avant que les nouveaux parents n'aient pu prendre leurs marques. En 2012, la Conférence nationale contre la pauvreté et pour l'inclusion sociale a rappelé que « c'est dès la petite enfance qu'il faut investir pour mettre tous les enfants en situation de grandir et s'épanouir au sein de leur famille et d'accéder à une pleine réussite éducative »²⁶. Pourtant très peu de parents de milieu défavorisé confient leurs enfants de moins de trois ans à des lieux d'accueil et nombre de ces enfants présentent des difficultés importantes dès la première année d'école maternelle.

Il est reconnu que la réduction des inégalités sociales et le soutien au développement des très jeunes enfants sont facilités par l'accès à des modes d'accueil de qualité. Ceux-ci doivent leur permettre, ainsi qu'à leurs parents, d'expérimenter la relation à d'autres enfants, d'autres adultes, dans un environnement riche, diversifié, source de plaisirs partagés, de confiance en eux-mêmes et dans l'autre. Les raisons du non-recours par ces parents aux modes d'accueil dans leur diversité sont complexes, multifformes, souvent intriquées : certaines tiennent aux familles, d'autres à l'organisation des modes d'accueil.

Du côté des familles en grande pauvreté, joue ainsi la représentation des modes d'accueil que se font ces parents, et en particulier les mères qui souvent ne travaillent pas à l'extérieur de chez elles et pensent que ce n'est pas pour elles. La difficulté à confier son enfant à des « étrangers » est d'autant plus importante que ces mères ont peu d'estime d'elles-mêmes, n'existent qu'à travers leur enfant, ont souvent vécu des ruptures fréquentes et douloureuses, qui fragilisent la relation à l'autre. La séparation d'avec les enfants est également difficile : peur du jugement, voire honte de se retrouver confrontés à un milieu inconnu ; peur, justifiée ou non, du contrôle social, du « placement », qui peut aller jusqu'à des changements fréquents de domicile « pour se faire oublier » ; difficulté à anticiper et à s'organiser pour s'adapter aux contraintes du mode d'accueil. A fortiori, l'errance de certaines familles (hébergement d'urgence) est incompatible avec le mode de fonctionnement des structures d'accueil.

Du côté des modes d'accueil, les règles de fonctionnement imposées aux structures sont peu favorables à l'adaptation aux précarités de la vie contemporaine (travail précaire, horaires décalés, recherche d'emploi, stages...). Ne sont pas non plus sans effet le coût, même modeste, de la plupart des lieux d'accueil des jeunes enfants sans leurs parents,

26

D. VERSINI, P.-Y. MADIGNIER, L. CYTERMANN (sous la dir. De) (2012), Groupe de travail « Familles vulnérables, enfance et réussite éducative. Pour une politique de l'enfance au service de l'égalité de tous les enfants », Conférence nationale de lutte contre la pauvreté et l'exclusion, Paris, ministère Affaires sociales et de la Santé

l'insuffisance du nombre de structures d'accueil sur certains territoires, la méconnaissance encore trop fréquente de l'importance particulière de l'accueil des très jeunes enfants de milieu défavorisé pour leur développement, la méconnaissance des causes des attitudes parfois déroutantes des familles.

La mission préconise

-Favoriser les espaces et initiatives atypiques qui vont au devant des familles et des enfants qui sont éloignés des modes d'accueil et qui en ont le plus besoin.

En partant du modèle de « la Matriochka sociale » pratiqué par certaines associations comme ATD quart monde. « Il est pratiquement toujours besoin d'une médiation au départ par une personne ou une structure, dans laquelle la famille a déjà confiance, et qui elle-même est déjà insérée dans un réseau de quartier pour que les parents tissent des relations et confient leurs enfants à des professionnel-le-s dans un mode d'accueil. C'est une sorte de matriochka sociale qui porte l'enfant vers son mode d'accueil ». (C.Laureau)

Mouvement ATD Quart-Monde

L'expérience des co-formations, initiées par le Mouvement ATD Quart-Monde, au cours desquelles parents connaissant la pauvreté et professionnels se forment ensemble, montre l'intérêt d'une réflexion partagée pour une compréhension réciproque : la découverte des représentations que chacun a de l'autre, la découverte que le sens mis derrière les mots est différent pour chacun et que cela peut entraîner des malentendus graves sont des chemins très importants pour bâtir un climat de respect mutuel dont les enfants ne peuvent être que bénéficiaires.

Au-delà de la connaissance proprement dite, c'est une attitude individuelle et collective qui doit être recherchée mettant en valeur la capacité de s'ouvrir à l'autre, de se départir de ses préjugés et de ses représentations, la capacité à faire alliance avec les parents, à porter un regard bienveillant sur la connaissance qu'ils ont de leur enfant, et à s'appuyer sur les ressources dont chacun d'eux fait preuve. Assumer une telle posture n'est pas facile et nécessite un travail de réflexion en équipe, régulier, et soutenu par des professionnels formés à cet accompagnement. En effet, les accueillants confrontés à des attitudes incompréhensibles des parents, voire agressives, doivent pouvoir décoder avec d'autres, prendre du recul, être aidés dans un travail sur eux-mêmes pour prendre de la distance par rapport à leur propre petite enfance que leur métier leur rappelle constamment.

Ces pratiques professionnelles exigent de prendre du temps, qui n'est pas comptabilisé par les pratiques actuelles, lesquelles valorisent des indicateurs tels que le nombre d'heures /de lits/ de repas/ d'enfants/de professionnels présents etc...

L'un des participants de la mission interroge : "La rentabilité ou la baisse de son coût deviendrait-il un nouveau critère de qualité de l'accueil des jeunes enfants? Il s'agit d'un investissement à très long terme pour les enfants et en vue d'une société plus égalitaire et pour un meilleur « vivre ensemble ». Un autre enchaîne. "L'accueil des jeunes enfants nous oblige à prendre au sérieux le rêve nécessaire d'une société que nous voulons construire. Il est le reflet de la manière dont la société pense la présence et l'avenir des plus vulnérables en son sein. Parce que c'est utopique, ça offre une chance d'être un projet politique et prospectif : il dit comment nous voulons former les citoyens qui forgeront un monde différent". (Cf. Chap. III§7.3 sur la recherche de critères d'évaluation liés aux spécificités du développement de l'enfant)

6.2. Les rythmes des parents asynchrones aux fonctionnements des modes d'accueil

Les modes d'accueil des enfants peuvent être incompatibles avec les rythmes de travail des parents, les horaires atypiques ou les alternances de périodes d'activité. Des solutions existent et sont mises en œuvre à Nancy, à Strasbourg, ou dans des crèches privées (A.K. Stochetti). D'autres solutions sont à organiser pour assurer la continuité entre différents services pour un même enfant, une fratrie, comme dans la crèche de Chanteloup-les-Vignes. Enfin, d'autres solutions restent à inventer, tels que des contrats uniques qui permettraient d'assurer une continuité pour l'enfant entre les différents services qui l'accueillent. C'est le cas, par exemple, avec les assistants-tes maternel-le-s qui accueillent les enfants très tôt ou très tard, alors qu'ils sont en multi-accueil dans la journée.

Arc en ciel - Nancy

Dispositif pour l'accueil des enfants dont les parents travaillant en horaires atypiques, à savoir de cinq heures du matin à minuit. Ce dispositif a été initié par les travailleurs sociaux pour favoriser l'insertion des publics, et des femmes en particulier. Il a été mis en place après avoir constaté que le fait d'avoir un tout-petit constitue le premier frein de retour à l'emploi. Les mères, qui sont très majoritairement le parent des familles monoparentales, ne s'engagent même pas dans la démarche d'emploi car elles savent qu'au bout de celle-ci elles n'auront personne pour garder leur enfant. Le type d'emploi auquel elles pourraient prétendre ne correspond souvent pas aux contraintes de l'accueil collectif. La ville a créé un dispositif nommé « Arc En Ciel » avec un coordonnateur payé par le Centre communal d'action sociale (CCAS) qui a pour mission de recruter des étudiants en deuxième année d'Institut Régional du Travail Social (IRTS). Ces derniers vont au domicile des familles à partir de cinq heures le matin où ils prennent le relais et s'occupent de l'enfant, de la naissance à 10 ans. Celui-ci reste ainsi dans sa sphère familiale le matin puis est déposé à la crèche ou à l'école. Le soir, à la fin du périscolaire et du multi-accueil, ils vont le chercher, le ramènent chez lui et peuvent s'en occuper jusqu'à minuit. Nancy a reçu le prix de l'innovation de l'Union Nationale des centres communaux d'action sociale (UNCASS) pour ce dispositif.

La mission préconise

- **Aller à la rencontre et se mettre en disponibilité pour accueillir des enfants de familles en difficultés sociales ou en situations de pauvreté.**
- **Inventer des formules** pour accueillir les enfants dont les parents ont des rythmes de vie asynchrones.

7. Familles et modes d'accueil : Un projet affectif, éducatif, incitatif, progressiste et humaniste.

Les projets, idéaux, objectifs du travail avec les familles sont en bonne place dans les modes d'accueil et les programmes de formation professionnelle, au côté du développement des enfants. Mais dans les liens quotidiens et l'organisation des services, tout est toujours à relancer, repenser, refaire. Pourquoi ?

Parce que la prise de distance avec les racines familiales et matérielles des métiers de l'accueil vers leur professionnalisation est une longue marche. La professionnalisation des métiers de l'accueil sous-entend de sortir du modèle para-familial de la garde, du modèle maternel de la relation au bébé, du modèle médical de l'enfant à soigner, sans plonger dans

le modèle préscolaire de l'enfant cognitif et le modèle économique de l'investissement social.

La mission à ce point de la réflexion interroge : Y aurait-il aujourd'hui une place pour un projet affectif, éducatif, incitatif, progressiste et humaniste qui oserait s'affirmer comme projet pour l'ici et maintenant des tout-petits ? Un projet de pleine attention à la qualité de vie des enfants accueillis, dans des conditions affectueuses, réfléchies et enrichies pour leur laisser accomplir leur développement, en présence des professionnels qualifiés, créatifs et vigilants pour en prévenir les dévoiements ?

Liste des préconisations du chapitre II

Paragraphes	N° Préconisation	Préconisation
2.6	4	Renommer le schéma départemental des services aux familles « schéma départemental des services d'accueil de la petite enfance et d'accompagnement de la parentalité »
2.6	5	Articuler les politiques des familles et les politiques de l'enfance, sans pour autant rabattre la politique de l'enfance sur la politique des familles, notamment au travers de la mise en place des formations spécialisées « Enfance » et « Famille » du Haut Conseil de la Famille, de l'Enfance et de l'Age (HCFEA)
2.6	6	Ne pas facturer aux parents les temps d'échanges professionnels parents dans les temps de garde, là où la facturation est horaire
2.6	7	Sortir du système de financement PSU des EAJE, la facturation à l'heure du système PSU le financement à l'heure
2.6	8	Réduire les pourcentages de surbooking dans les établissements, instaurés par le décret n°2010-613 du 7 juin 2010 dit « Morano », pour réduire la pression des taux d'occupation des services
3.3	9	Généraliser progressivement pour les assistant-e-s maternel-le-s l'instauration d'un tiers dans la contractualisation et les relations employeur/employé afin de pallier les complexités issues de la double relation employeur-employé et parent-professionnel
4.4	10	Mettre en œuvre les principes de l'inspiration réciproque entre les familles et les modes d'accueil au profit de l'enrichissement des enfants
4.4	11	Favoriser l'éclosion de projets communs créatifs, festifs, artistiques, solidaires, écologistes..., ce qui nécessite de renforcer la confiance en soi des professionnel-le-s de première ligne, les formations des professionnel-le-s de l'accueil, notamment les personnels de direction d'accueil collectif ou des RAM en relation à l'animation des projets sociaux locaux, de toute nature avec les familles.

4.4	12	Généraliser la place des parents dans les instances décisionnelles : conseils des crèches, conseil d'administration des associations et des crèches privées
5.3	13	Accueillir à partir d'une conception globale, humaniste, et non normative du développement du jeune enfant et de la parentalité
5.3	14	Remettre à jour les représentations des familles dans les documentations et les formations des professionnel-le-s
6.1	15	Favoriser les espaces et initiatives atypiques qui vont au devant des familles et des enfants qui sont éloignés des modes d'accueil et qui en ont le plus besoin
6.2	16	Aller à la rencontre et se mettre en disponibilité pour accueillir des enfants de familles en difficultés sociales ou en situations de pauvreté
6.2	17	Inventer des formules pour accueillir les enfants dont les parents ont des rythmes de vie asynchrones

Les fondamentaux du développement du jeune enfant dans l'organisation des modes d'accueil et dans les pratiques d'accueil

1. Une Cité accueillante pour les jeunes enfants

La mission porte sur les modes d'accueil de la petite enfance mais il y a un coût pour les familles, la société, des enfants qui ne trouvent pas leur place dans des espaces de rencontre, de socialisation, d'environnements ludiques, culturels, primo-éducatifs au sens large du terme.

1.1. Accueillir le petit enfant dans l'ensemble de la Cité, au-delà des seules « structures d'accueil »

Le petit enfant doit pouvoir être reconnu, ainsi que tout enfant, comme sujet, citoyen, personne de droit. La préoccupation des institutions autour de la petite enfance ne saurait se limiter aux seules structures qui sont censées l'accueillir. La petite enfance doit être un sujet d'intérêt global des collectivités. Or force est de constater combien, en dehors des rares espaces qui lui sont réservés, la petite enfance n'a quasiment aucune place dans les espaces publics, et bien peu dans les institutions et les structures collectives à caractère éducatif ou social.

A l'exception d'une prise en compte relative et somme toute récente dans les bibliothèques et médiathèques municipales, la ville dans son ensemble n'est pas adaptée à la petite enfance. Les squares des centres villes, par exemple, sont actuellement très peu adaptés aux enfants de moins de trois ans. Couramment, dans les espaces publics, mais aussi au sein des espaces collectifs commerciaux, voire sociaux, les jeunes enfants sont encore et toujours contenus dans les bras, écharpes ou attachés sur les poussettes et transats parfois sur des durées très longues.

1.2. Soutenir et continuer à développer les accueils de proximité, gratuits, ouverts sans conditions

La concertation a souligné les bienfaits pour le développement et l'épanouissement des jeunes enfants d'avoir des temps d'éveil, de socialisation et de rencontre avec des situations ludiques, créatives, artistiques, très tôt, et ce, quel que soit leurs modes de vie et d'accueil.

Or, on observe aujourd'hui une accumulation de conditions nécessaires pour qu'un jeune enfant puisse être accueilli dans des activités et lieux qui leur sont normalement destinés, ce qui explique que beaucoup de ces enfants soient sous représentés voire exclus. Il faut que l'enfant soit inscrit, qu'il soit présenté par ses parents, et le plus souvent les accueils sont conditionnés à des paiements. Promouvoir un véritable droit à l'accueil éducatif dans son environnement suppose de disposer de modes d'accueil inconditionnels : dans des espaces publics ou ouverts à tous publics, des accueils réellement gratuits et ne nécessitant aucune inscription préalable ou conditionnelle.

Ce principe conduit à envisager la création de nouveaux dispositifs : des petites structures, plus souples que les structures actuelles, ouvertes sur leur environnement plutôt que repliées sur leur propre fonctionnement, et animées par des professionnel-le-s divers capables de nouer des liens de confiance tant avec les enfants qu'avec leurs parents. Ces nouveaux espaces n'ont pas une fonction de « *garde* » au sens classique des crèches ou des multi-accueils, mais bien plutôt une fonction « *d'accès à l'éveil* ». Il s'agit de permettre à tous les enfants, tout en accueillant ceux qui les accompagnent, d'accéder à de véritables activités d'éveil et d'épanouissement, en favorisant une éducation adaptée à la fois, motrice, sensorielle, cognitive, relationnelle et affective. Aujourd'hui cette offre est limitée et plutôt portée par des initiatives associatives et privées.

L'association Intermèdes Robinson réalise un accueil de ce type, dans les espaces publics d'un quartier populaire de la banlieue de Paris. Les enfants, amenés par un parent ou un frère ou une sœur, sont accueillis par les professionnel-le-s et les bénévoles de l'association sans aucune condition préalable.

La mission souligne plus que jamais la pertinence des Maisons Vertes, inspirées par Françoise Dolto, dans un contexte d'accentuation des insécurités familiales et sociales. Il ne s'agit pas de modes d'accueil, mais de passerelles d'insertion dans la collectivité et d'espaces de rencontre, de socialisation et de prévention prévenante exemplaires autant pour les parents que pour les enfants. Il est à noter dans certains secteurs, qu'elles sont majoritairement fréquentées par les assistant-e-s maternel-le-s et les auxiliaires parentaux-tales, au détriment des familles. Ce qui montre le besoin pour ces professionnel-le-s d'espaces de rencontre pour eux-elles et les enfants et avec des accueillants non directifs donnant sens aux relations. L'importance de mettre en place des lieux d'échange pour les assistant-e-s maternel-le-s sera développée dans le chapitre IV.

La mission préconise

- **Soutenir et développer les accueils de proximité gratuits, les lieux enfants-parents**, les initiatives d'éveil ludique, culturel et artistique en direction des enfants, les lieux de rencontres entre les familles sans visée de contrôle des familles ou de forçages pédagogiques

Le dispositif d'accès à l'éveil pour les enfants de six mois à six ans (DAEV), mobile et sans condition d'accueil de l'association Intermèdes Robinson

L'association Intermèdes Robinson a mis en place à Longjumeau un projet d'atelier d'éveil qui consiste en la mise en place d'un espace mobile d'accueil, d'éducation et d'éveil de la petite enfance.

A partir de structures déplaçables, de matériel adapté, d'outils pédagogiques et de modes d'intervention qui s'appuient à la fois sur la connaissance des jeunes enfants et le travail en milieu ouvert, l'association propose des ateliers qui se déplacent sur différents sites. Un camion permet de déployer un espace d'accueil éducatif et de socialisation pour une vingtaine d'enfants qui comprend, un espace couvert, des tapis d'activité, du matériel éducatif et d'activité adapté à chaque âge, du mobilier.

Ce matériel et ces ressources sont amenés au plus près des enfants et des familles qui en ont le plus besoin, directement dans le milieu de vie des personnes concernées, dans un premier temps, au sein du quartier et dans les bidonvilles où vivent les familles Roms et roumaines. Le matériel est déballé, disposé de façon à permettre un accès direct pour les jeunes enfants et leurs accompagnants, afin de favoriser le développement de l'autonomie, de l'utilisation et des déplacements. Le travail des intervenants de l'association consiste à concrétiser, favoriser et accompagner cette inconditionnalité d'accueil. Cinq de ces ateliers sont organisés par semaine, se déroulent sur les mêmes jours, le même site durant trois heures.

La bougeothèque

La « bougeothèque » a ouvert en 2002, à Lambersart (Nord). Ce lieu accueille les enfants, leurs parents et les assistantes maternelles. C'est un lieu d'expérimentation pour les jeunes enfants de 3 mois à 3 ans qui exercent leur motricité librement sous le regard bienveillant de leur « adulte ». Il a été conçu à partir des apports de l'approche d'Emmi Pikler sur le mouvement libre, et de l'approche de Françoise Dolto et Bernard This à travers les Maisons Vertes sur la socialisation précoce. A la bougeothèque, la motricité n'est pas une fin en soi mais un « médian » concret et rassurant pour enrichir la relation parent-enfant.

Les séances sont organisées selon un rythme hebdomadaire avec groupe fixe : l'enfant retrouve les mêmes adultes et enfants, ce qui favorise sa sécurité intérieure. Des rapprochements se créent entre les parents. Le partage ou le vécu d'attitudes parentales différentes suscitent un questionnement, une faculté de comprendre et d'être plus présents à ce qui se vit avec leur enfant.

Le support privilégié, ce sont les mots, qui donnent une explication ou une indication simple et courte. Pour accompagner l'enfant mais aussi pour le replacer comme personne à part entière : « Maman me dit qu'elle a eu de gros soucis mais elle est vraiment contente d'être là avec toi ce matin et de te regarder jouer. »

La présence du parent nourrit chez l'enfant son sentiment de sécurité, et va lui permettre de faire

son « travail de bébé ». Les parents sont eux-mêmes invités à faire l'expérience des mots. Des petites phrases comme : « je sais que tu peux y arriver », « je suis là, je te regarde », « tiens toi bien ». Véronique Schrive, accueillante de ce lieu témoigne : « Je compare souvent cela à une danse. Plus l'enfant sent qu'il a la confiance de son parent, plus il va prendre soin de lui, et rassurer le parent qui va encore pouvoir davantage nourrir cette confiance en son enfant. C'est vraiment très joyeux à observer ». « J'invite les parents « à goûter » au plaisir d'être avec leur enfant, à le regarder autrement, avec « les lunettes de ce qui va bien », à voir tout ce qu'il sait faire... Les petites choses, l'expression du visage, les regards réguliers vers eux, le relâchement du tonus musculaire, le corps qui s'étale, les mains qui se décrispent, les petits mouvements de la tête, du tronc... et je leur nomme tout ce que je vois et que fait leur bébé, et eux regardent, voient aussi leur bébé d'une façon différente, ils sont heureux et fiers de lui ! Je les invite à le lui dire ... L'enfant est sensible à l'émotion qu'il suscite chez son parent et s'en nourrit pour se construire et construire sa propre image ». « L'observation est un outil précieux pour travailler la relation avec les parents, elle permet de leur faire éventuellement de nouvelles propositions ».

Cet accompagnement « juste distant » de l'enfant est bienveillant. Il va l'encourager à développer sa capacité à être bien avec lui même, à faire appel à son courage et sa persévérance face à la difficulté, au lieu d'attendre l'intervention salvatrice de l'adulte. Cela va aussi lui donner le goût d'apprendre à apprendre, et va développer sa capacité à penser, à établir des liens de causalité, à faire des choix.

Le temps de la bougeothèque est celui de l'enfant et le temps de l'adulte s'ajuste à ce rythme là. « Certains parents sont parfois surpris, ou un rien désarmés, puis acceptent de jouer le jeu. Alors ils prennent beaucoup de plaisir à prendre le temps avec leur enfant. Ils peuvent se poser, prendre une respiration, se sentir bien. Le bien être du parent est très en lien avec celui de l'enfant, et vient colorer la relation. Il s'agit sans doute moins d'apprendre à vivre ensemble, que de « goûter » le plaisir d'être ensemble et de s'émerveiller... »

1.3. Développer, notamment dans les quartiers pauvres, des modalités d'accueil ouvertes à la fratrie

Prendre en compte les réalités de vie des enfants et familles, notamment celles des familles précaires, suppose d'imaginer l'accueil éducatif, autrement que sur un schéma scolaire, impliquant une séparation des âges et des espaces qui leur sont destinés. Se mettre en mesure d'accueillir en même temps, un jeune enfant et l'enfant plus grand qui l'accompagne, c'est permettre à chacun de ces enfants d'accéder à une réponse aux besoins liés à son âge, en prenant en compte la réalité sociale, culturelle, et/ou économique qui est la sienne. Bien entendu, cela n'empêche nullement de différencier alors l'accueil au sein d'un même espace global : tapis d'éveil et mobilier spécialisé pour la petite enfance, par exemple, non loin des équipements pour enfants plus grands.

La mission préconise

- **Développer**, notamment dans les quartiers pauvres, **des modalités d'accueil ouvertes à la fratrie**

Baby-Loup

A titre d'exemple, Baby-Loup, une crèche solidaire qui accueille les enfants de deux mois à six ans, voire plus en cas d'urgence. Association loi 1901 créée par des femmes du quartier de la Noé, à Chanteloup-les-Vignes, à la fin des années quatre-vingt, elle est située actuellement à Conflans-Sainte-Honorine et cherche à répondre à l'ensemble des besoins d'accueil pouvant être rencontrés par les familles (horaires décalés, plannings variables, missions ponctuelles, démarches d'insertion...). L'établissement prend en charge deux cent cinquante enfants par an, et rend service à environ deux cents familles.

Baby-Loup propose un mode d'accueil innovant, disponible 24 heures sur 24 et 7 jours sur 7, de même qu'un centre d'accueil d'urgence, un lieu d'éducation populaire, un atelier d'éveil permanent assurant aux enfants un accompagnement dans la motricité, une éducation à la lecture et une familiarisation aux différents arts, un espace de consolidation du lien social, un soutien à la formation professionnelle pour les femmes sans qualification qui a permis l'obtention de trente cinq diplômes d'État relatifs à l'accompagnement de la petite enfance.

1.4. Augmenter la création de modes d'accueil adaptés favorisant l'insertion

Les difficultés que rencontrent les parents de jeunes enfants pour concilier vie professionnelle et vie familiale constituent souvent un frein pour accéder à l'emploi ou à la formation. Ceci est particulièrement flagrant pour les habitants des quartiers prioritaires de la politique de la ville, public particulièrement fragile souffrant plus que les autres d'inégalités face à l'emploi, des disparités territoriales et des inégalités sociales en matière d'accueil du jeune enfant. La situation des femmes y est particulièrement critique. Près de la moitié est inactive, un tiers vit en dessous du seuil de pauvreté et il s'agit principalement de familles monoparentales.

Pour lever les obstacles multiples auxquels les parents sont confrontés dans leurs parcours d'insertion professionnelle, des initiatives gouvernementales visent à augmenter la création de modes d'accueil adaptés dans ces quartiers prioritaires. Des expérimentations de qualité et innovantes donnent lieu à des pratiques remarquables qui permettent de mieux ajuster les modes d'accueils aux contraintes spécifiques de ces populations. Le Commissariat Général à l'Égalité des Territoires (CGET) a publié en 2015 un guide « *Des solutions pour faciliter l'emploi des femmes dans les quartiers - Accueil des jeunes enfants* ». Il présente douze expérimentations et les retours d'expériences de porteurs de projets, parmi les près de deux cent trente initiatives conduites ces dernières années, grâce à la mobilisation des professionnel-le-s du secteur de la petite enfance, du monde associatif, des collectivités

territoriales et de l'État. Ces actions font écho aux mesures du Comité interministériel à l'égalité et à la citoyenneté, dont la cinquième mesure préconise de « *Développer les crèches à vocation d'insertion pour faciliter l'emploi des femmes dans les quartiers* ».

Ainsi, des municipalités ont créé des accueils accessibles en 24 heures (exemple : Verdun), des ajustements pour l'emploi et l'accueil des enfants (exemple : Sénart), des plages d'accueil tôt le matin ou tard le soir, de 5 heures 30 à 22 heures 30 pour les horaires atypiques (exemples : Strasbourg, Vienne, Nancy) des formations qualifiantes dans les métiers de la petite enfance (Stains), un dispositif de soutien à l'insertion (exemple : Rennes), la participation des parents à l'accueil des enfants (exemple : Marseille), l'association de la garde d'enfants à l'insertion sociale et professionnelle (exemple : Rezé), une crèche à vocation d'insertion professionnelle (exemple : Bagneux), une crèche au domicile pour assurer la continuité de la garde (exemple : Villeurbanne), un dispositif pour mettre en relation les assistant-e-s maternel-le-s et les familles en précarité (exemple : Grigny), une crèche itinérante (exemple : Montpellier)²⁷.

Les accueils adaptés développent un lien renforcé entre les acteurs de la petite enfance et les intervenants sociaux pour une prise en charge globale des familles. Leurs organisations permettent de s'adapter aux emplois à temps partiel, aux contrats temporaires ou aux rythmes professionnels atypiques.

Ils favorisent l'insertion des parents. Ils apportent des réponses de soutien à la parentalité demandée par les familles et jouent un rôle positif pour l'éveil et la socialisation des jeunes enfants. Dès le plus jeune âge, il est essentiel de donner à chaque enfant les clés pour trouver sa place dans la société, les établissements d'accueil des jeunes enfants sont de formidables outils en faveur de l'égalité des chances. Chaque enfant peut ainsi bénéficier d'un juste équilibre entre l'éveil, la socialisation et les acquisitions.

La mission préconise

- Augmenter la création de modes d'accueil adaptés favorisant l'insertion

²⁷ Sources : Commissariat général à l'égalité des territoires (CGET), « *Des solutions pour faciliter l'emploi des femmes dans les quartiers - Accueil des jeunes enfants* » ; 2015, préface de Madame la ministre Laurence Rossignol. <http://www.cget.gouv.fr/ressources/...>

La charte des crèches à vocation d'insertion professionnelle

Dans le cadre du comité interministériel Egalité et citoyenneté, pour renforcer le soutien aux familles pauvres avec enfants et notamment les familles monoparentales, la Ministre des Familles, de l'enfance et des droits des femmes, la Ministre du travail, de l'emploi, de la formation professionnelle et du dialogue social, la Caisse nationale des allocations familiales (CNAF) et Pôle emploi ont décidé de proposer une solution commune pour les parents en recherche d'emploi.

Inspirée du modèle des crèches de l'Institut d'éducation et des pratiques citoyennes (IEPC), la charte nationale des « *crèches à vocation d'insertion professionnelle* » vise à valoriser les établissements d'accueil du jeune enfant (EAJE) qui offrent une solution d'accueil à des enfants dont les parents sont sans emploi ou bénéficiaires du RSA. Ainsi, entre autres critères, les EAJE susceptibles d'adhérer à la charte doivent réserver un minimum de 30% des places aux enfants des demandeurs d'emploi en les accueillant au moins trois jours par semaine pendant une durée de trois mois renouvelable. Cet accueil est étroitement lié à l'accompagnement personnalisé du parent vers l'emploi.

Les crèches sélectionnées peuvent ainsi bénéficier d'une visibilité importante grâce à un logo facilement identifiable et à la diffusion de l'information sur les portails web des partenaires. De plus, elles permettent de prétendre à la bonification de prestation de service par les Caisses d'allocations familiales au titre du fonds « *publics et territoires* ».

2. Des modes d'accueil personnalisants, ludiques, ouverts sur la société

2.1 Assurer aux enfants un accueil personnalisant et sécurisant, par une stabilité des liens, des lieux, des rythmes

Pour correspondre aux caractéristiques spécifiques du développement des jeunes enfants, aux missions d'accueil et aux relations avec les parents (*Cf. Chap. I et Chap. II*), les modes d'accueil ont depuis les années 1980 développé des pratiques essentiellement centrées, à juste titre, sur une personnalisation de l'accueil des enfants et des familles, une attention à réduire les ruptures, faciliter les processus de séparation d'avec le milieu familial, instaurer des continuités dans les pratiques, et renforcer la stabilité et la fiabilité de l'environnement des enfants en l'absence de leurs parents. Pour la plupart des acteurs, cela constitue la base d'une culture commune des métiers de l'accueil. Cet accueil personnalisé doit être prioritaire sur les contraintes des organisations quelque soit le type d'accueil.

Le petit enfant est au départ néotène²⁸, dépendant, mais ouvert et perceptif à ce qui l'entoure. Les modes d'accueil de la petite enfance relaient le portage familial, en même temps qu'ils sont des médiateurs des processus d'individuation, de séparation et de socialisation. La continuité de soins corporels et psychiques, rassure par son effet portant et contenant. Plus l'enfant est petit, plus la mise en œuvre d'un accueil singularisé constitue une prévention des effets de coupure et de troubles éventuels de la séparation précoce. Singulariser l'accueil de chaque enfant commence par le nommer, le présenter à ceux qui l'accueillent et lui présenter ceux-ci. Cela exige de le reconnaître comme unique et suppose bien sûr de personnaliser aussi la relation avec ses parents. Pour cela les professionnel-le-s doivent avoir une marge d'ajustement à l'enfant et de personnalisation de leur travail, dans le cadre défini par le projet du service ou de la structure.

Plusieurs réponses psychopédagogiques ont fait leurs preuves : l'ouverture des lieux d'accueil aux familles, les périodes de familiarisation au début de l'accueil, la désignation dans les modes d'accueil collectif pour chaque enfant d'une personne de référence, et enfin le projet de suivi des enfants sur la durée de l'accueil (*Cf. Chap. I § 3.1*).

La concertation a confirmé que le principe du respect des rythmes et des besoins de fiabilité et de stabilité des liens, des lieux, des temps des enfants est prioritaire sur les logiques administratives, que ce soit pour la nourriture, le sommeil, les jeux, l'éveil, ... (*cf. Chap. III § 7*).

Il a été souligné plus haut combien il est important de garantir aux jeunes enfants une continuité. Toute l'année, y compris pendant les périodes de congés scolaires, les jeunes enfants ont besoin de retrouver les personnes, les espaces, et les activités sur lesquels ils s'appuient pour grandir. Il est donc nécessaire de faire en sorte que les modes d'accueil soient pérennes plutôt qu'exceptionnels, saisonniers ou épisodiques.

Chez les assistant-e-s maternel-le-s, l'individualisation de l'accueil, le fait qu'il y ait moins d'enfants, peuvent buter sur les contraintes d'organisation de la vie familiale des professionnel-le-s. En accueil collectif, en raison de l'amplitude des horaires d'ouverture et du temps de travail des professionnel-le-s, le projet d'équipe élaboré ensemble, partagé et respecté peut limiter les effets de ruptures pour les enfants. Des mesures simples et fondamentales peuvent ainsi être décidées par les équipes ou gestionnaires, en plaçant la focale sur l'organisation de vie des enfants et non sur l'organisation de vie des adultes. Par exemple, instaurer que l'accueil soit assuré le matin par un professionnel-le de l'équipe connu-e de l'enfant et des parents, et non par un intérimaire. De même au retour des parents, il est dommage qu'ils s'entendent répondre à leurs questions sur leur enfant « *Vous demanderez demain car moi je ne l'ai pas vu aujourd'hui, j'étais dans la section d'à côté* ».

²⁸

Cette notion se réfère à différentes théories du développement de l'être humain qui veulent que, du fait de son inachèvement, l'homme serait un être intrinsèquement prématuré, dépendant de la relation à l'autre. En contrepartie de l'extrême vulnérabilité des très jeunes enfants et de leur longue dépendance vis-à-vis des adultes, leur [socialisation](#) constituerait une étape nécessaire, mais longue, à la formation d'adultes autonomes.

La consultation a mis en évidence une contradiction : des haltes-garderies et des haltes-jeux conçues pour des temps de socialisation, d'éveil et d'accueil ponctuels accueillent à la journée entière alors que les crèches collectives accueillent de manière séquentielle. Les repères deviennent alors incertains pour les bébés comme pour les adultes, parents et professionnel-le-s.

Des méthodes de travail simples inventées dans les modes d'accueil pour personnaliser l'accueil afin de prévenir les troubles de la séparation chez les tout-petits confiés en crèche ou chez un-e assistant-e maternel-le se généralisent comme les objets personnels des enfants, les appels téléphoniques si besoin avec les parents, ou les albums de photos.

Arrêtons-nous sur deux pratiques qui sont régulièrement interrogées car elles ont des implications organisationnelles et financières.

La période d'adaptation

Les groupes de travail de la mission ont évoqué la question de la durée et des modalités de la période d'adaptation des enfants à l'arrivée chez l'assistant-e maternel-le ou à la crèche. A ce terme d'adaptation, les participants préfèrent celui de période de familiarisation. Elle est indispensable à l'enfant, mais aussi aux parents et aux professionnel-le-s. Elle aménage un espace-temps de transition où les repères familiaux se mêlent aux étrangetés du nouveau lieu, de la nouvelle personne. Les enfants aiment le nouveau, ils sont guetteurs et curieux, mais cela ne suffit pas, leur système de représentation de ce qui est hors perception est d'autant moins efficace qu'ils sont petits.

Le temps de familiarisation laisse une trace mémorielle dans le nouvel environnement des figures familières. Pour les parents, c'est une source d'acculturation, de liens et de confiance. La période d'adaptation doit être systématique et ses modalités définies dans le projet d'accueil. A une réserve près qu'elle ne doit pas être un obstacle à l'accueil d'un bébé dans des situations d'urgence (situation familiale, sociale ou professionnelle...). Ce qui requiert une disponibilité de présence professionnelle, et une personne nommée pour se mobiliser afin d'amortir l'effet d'étrangeté pour l'enfant, notamment s'il est très petit. Dans ce cas au terme " d'accueil d'urgence", il sera préféré l'expression "accueil immédiat".

La personne de référence

La généralisation du multi-accueil et le turnover des professionnel-le-s poussent à renoncer à la personne de référence en établissement d'accueil du jeune enfant. On retiendra de la mission que le principe en est validé par l'expérience. Mais désigner un interlocuteur privilégié à l'enfant et ses parents ne signifie pas les assigner à un interlocuteur unique, ni leur promettre qu'une seule et même personne s'occupera de l'enfant. Cette pratique prend tout son sens notamment dans un projet d'accueil collectif qui préserve l'espace de la singularité en maintenant des passerelles entre la famille et le lieu d'accueil.

La personne de référence a une fonction essentielle, celle de personne porteuse d'une mémoire de l'histoire de l'enfant au long de son accueil et parce qu'elle aura établi un lien plus complice avec les parents, elle aura à l'esprit des éléments informels et concrets sur les événements de la vie de famille, qui pourront guider les professionnel-le-s dans la prise en charge de l'enfant, et être le cas échéant restitués à l'enfant lui-même. La personne de référence traduit en récit et images pour l'enfant les indices de reconnaissance de non rupture entre sa vie de famille et sa journée avec la ou les personnes qui s'occupent de lui.

Un projet combinant accueil « familial » et éveil en collectivité

Créée à Paris en 1983 et installée à Lyon en janvier 2010, la Maison des tout-petits est une structure associative qui a un projet éducatif innovant. Les enfants déjà accueillis par un mode d'accueil individuel sont accueillis à partir de quatorze mois, de deux à cinq demi-journées par semaine dans l'espace de découverte par le jeu en matinée ou en après-midi, dans un groupe d'une vingtaine d'enfants avec des éducateurs de jeunes enfants, autour d'ateliers d'éveil diversifiés. Pour les enfants accueillis à temps plein, la structure propose un accueil combiné en collectivité et en tous petits groupes. Les enfants à temps plein passent la moitié de la journée dans l'espace de découverte par le jeu où il sera accueilli, et l'autre moitié dans un microgroupe de trois enfants avec un-e auxiliaire parental-e qui le fera manger, dormir et jouer en suivant son rythme (repas, sieste, promenades, jeux individuels...).

2.2. Des modes d'accueil centrés sur le jeu, la découverte, qui aident l'enfant à faire et connaître par lui-même

2.2.1. Créer un environnement matériel de l'accueil qui favorise l'originalité, l'ouverture et les initiatives des jeunes enfants, des professionnel-le-s, des parents

Les professionnel-le-s et les parents soulignent l'uniformité et la standardisation des locaux, matériaux décorations, et jeux. Les spécialistes auditionnés regrettent que les enfants n'entrent plus en contact avec des objets à l'esthétique variée, aux matières différenciées et naturelles qui aiguisent leur palette sensorielle et élargissent leurs habitus esthétiques. Or, des lieux et des objets "aseptisés" génèrent des échanges "aseptisés", préjudiciables à la personnalisation et à l'expression : les modes d'accueil perdent leur dimension « *lieu de vie des enfants et lieu social* ». Si les locaux ne portent pas la marque de l'investissement des adultes, si ceux-ci ne s'approprient pas les objets, une part de la transmission sensible du plaisir et de l'intérêt entre les adultes et les enfants sera absente.

Cette standardisation est notamment liée aux normes de sécurité, aux normes médicales et aux pratiques administratives de commandes de matériel qui excluent les petits fabricants ainsi que les créations originales et personnelles des professionnel-le-s et des familles. Certaines organisations administratives, en raison des contraintes des marchés publics,

rendent obligatoires les achats chez un fournisseur unique. Dans certaines entreprises ou associations de crèches, un concept de base est dupliqué à l'identique dans tous les établissements de la chaîne. La gestion des établissements d'accueil est devenue une activité très technique et très normée. La préoccupation de la sécurité physique des enfants produit des effets « *boomerangs* » de peur, d'inconfort, de tracasseries quotidiennes et d'ennui, qui détournent l'attention et l'énergie théoriquement dédiée aux enfants.

Il convient de penser et de préparer un environnement propice à l'exercice de la vitalité découvreuse de l'enfant. L'activité spontanée est une énergie qui se déploie dans sa rencontre avec un environnement matériel pensé et préparé pour les enfants. Chaque enfant, notamment à partir d'un an, devrait pouvoir chaque jour accéder à des jeux d'eau, de pétrissages, extérieurs, courir, sauter, grimper, se rouler.... Ces activités demandent des équipements adéquats et permanents. « *Pourquoi les cirés et les bottes près des portes sont-ils si difficiles à obtenir ?* ». Elles prennent trop de temps : installer, habiller, déshabiller les enfants, nettoyer. Bien qu'indispensables elles sont rares car les professionnel-le-s se concentrent sur l'ordre et la propreté.

Il est nécessaire d'accorder à l'enfant confiance, liberté de circulation, accès aux jeux dans des espaces préparés et conçus pour lui. Le mode d'accueil est un espace vivant.

2.2.2. Proposer des objets et des activités liées à la vie quotidienne

Proposer aux enfants des matériaux bruts, de vrais objets de la vie quotidienne, des activités réelles, utiles (préparation de nourriture, rangement, jardinage,...). Intégrer le travail manuel, la couture, le jardinage, le bricolage, dans les pratiques. Une machine à coudre et une boîte à outil devraient faire partie des équipements de base pour que les adultes et enfants « s'amuse à faire » dans les EAJE "comme à la maison" et, bien sûr, en accueil individuel. Fabriquer des déguisements, des jeux, des cabanes,... proposer aux enfants des outils scientifiques leur permet de découvrir la physique, les poids, volumes, la lumière, le son...

Ces objets, qui ne sont pas des jouets, amènent d'autres formes de « *jeux* » avec les enfants et permettent de développer des capacités différentes. C'est également précieux pour les professionnel-le-s qui vont alors pouvoir s'emparer des matériaux et partager avec les enfants des découvertes, bricolages, sensations, constructions, esthétiques non préprogrammées.

Une plus grande place doit être donnée aux initiatives des professionnel-le-s pour obtenir ces objets « *bruts* », en lien avec les familles et les ressources locales. Il s'agit de pratiquer des échanges de savoirs, de matière, de réintroduire la gratuité : créer, apporter, aller découvrir des objets, matériaux, aller chercher des tissus auprès d'associations qui centralisent le recyclage, des herbes aromatiques sur le marché...

Le dispositif Zeboulon consiste à collecter des matériaux à finalité éducative et créative dans les entreprises pour les utiliser dans les modes d'accueil.

Optimôme, SARL créée en 1996, est un ensemble innovant : qui s'inspire des pratiques et concepts des pédagogies actives et des mouvements d'éducation populaires (Malaguzzi, Frenet...) (voir encadré Pistoia). Il s'inspire des concepts suivants : enfants créateurs expérimentateurs ; éducation en lien avec le territoire ; éducateurs « chercheurs » en lien avec l'université ; parents mis en position de « co-éducateurs » actifs au sein de la structure.

Optimômes fonctionne sur la base d'un réseau solidaire entre parents, enfants, entreprises, collectivités, forces vives des communes, Caisse d'allocations familiales.... Il comporte à ce jour sept crèches (Lorient, Rennes, Vannes, Lyon, Villeurbanne et Romans). A cela s'ajoute le dispositif GEPETTO de gardes à domicile, tôt le matin, tard le soir, pour les parents qui en ont besoin.....

Optimômes s'est interrogé sur la fonction et le sens des jeux mis à la disposition dans les structures ainsi que sur les messages qui sont diffusés et transmis aux enfants par les professionnel-le-s. Un laboratoire de recherche de l'Université de Bretagne-Sud appuie ces réflexions.

Le projet Zeboulon est un projet innovant, écologique, solidaire, éducatif reposant sur la collecte de matériaux auprès des entreprises du territoire pour les proposer comme supports éducatifs, créatifs et ludiques aux structures d'accueil du jeune enfant.

Il propose de nouvelles pratiques éducatives en s'appuyant sur les besoins des enfants et en agissant sur son environnement :

- en collectant auprès des entreprises du territoire des matériaux à destination ludique, créative et éducative. 13 entreprises basées sur le territoire d'expérimentation alimentent la filière de récupération de matériaux à finalité créative et éducative.
- en créant un lieu ressource dans lequel seront disposés les matériaux collectés et qui sera ouvert aux professionnel-le-s Petite Enfance et aux particuliers (parents, familles, etc.)
- en proposant aux professionnel-le-s de la Petite Enfance des modules de formations ciblées.

Les objets ne sont pas suffisants en eux-mêmes pour susciter la découverte et l'expérimentation : *« les objets doivent être présentés, offerts comme un présent, œuvre et source de culture, ouvrant la voie à une activité humanisante pour l'enfant »* (M. Montessori).

Proposer n'est pas programmer et imposer aux enfants. Les laisser ne rien faire, rester à l'écart, se soustraire aux regards des adultes, se cacher, se déplacer dans des espaces séparés. Dans les lieux collectifs ou les maisons où les enfants sont accueillis, il doit y avoir des espaces pour que les enfants puissent, temporairement, s'échapper aux regards, aux interactions avec les autres, aux bruits (La cabane éphémère ...). Les enfants devraient pouvoir accéder librement à leur lit s'ils souhaitent prendre un peu de temps de repos ou de

rêverie. Il faut non seulement susciter l'activité des enfants mais protéger son activité, ne pas l'interrompre, le laisser aller au bout de son cycle, nourrir sa capacité de concentration.

Il est important que les professionnel-le-s s'amusent quand ils-elles jouent avec les enfants. Le sentiment de manque de reconnaissance dont souffrent les professionnel-le-s, dont la mission a souligné les effets négatifs sur les enfants, vient, également de la monotonie et du sentiment de ne pas avoir d'espace d'initiative, d'invention et de créativité sur son quotidien.

Il est bon que les enfants apprennent à prendre des risques en se protégeant eux-mêmes. Face aux bouleversements du monde auquel les enfants doivent être préparés, il est indispensable d'inverser la notion de risque : passer d'une conception où le risque doit être évité à une autre où la prise de risque contrôlé est acceptée, voire valorisée. Les professionnel-le-s gagnent aussi à travailler avec les parents à cette inversion du rapport au risque (*Cf. Chap. III §7.2*).

La mission préconise

- **Penser l'architecture des locaux pour permettre l'exercice de la vitalité des enfants**, leur libre accès aux activités, faciliter les aménagements personnalisés, permettre l'intimité lors des échanges, soins corporels et prévoir des espaces séparés pour le sommeil.
- **Réduire le poids des réglementations qui freinent la personnalisation**, l'initiative et la créativité concernant l'aménagement des locaux, le matériel, les jeux, les objets courants, le décor.

2.2.3. Proposer des activités dans une rencontre authentique avec le jeune enfant et qui permettent un développement équilibré

La tendance est au développement de méthodes standardisées, des malles d'activités pédagogiques avec mode d'emploi, supposées développer telle ou telle capacité chez les enfants : pour la motricité, avec des parcours moteurs et des plots spécifiques ; pour l'empathie, avec des séquences d'images de visages sur les sept émotions de base ; pour les habiletés sociales, avec des marionnettes ; pour le langage, avec des protocoles de séquences programmées de stimulations langagières ; pour le toucher, avec des tapis d'éveil textiles industrialisés qui se ressemblent tous ; pour l'écoute, avec des séquences d'éveil sonore, etc.

Mais le jeune enfant est multimodal, observateur et imitateur né, expérimentateur spontané, c'est un être psychocorporel et affectivo-cognitif en devenir, par conséquent il ne sépare pas l'objet de l'activité qui lui est proposée, du climat dans lequel cette activité s'offre, du degré de curiosité, d'implication investie par l'adulte qui l'accompagne ou lui propose cette activité.

Il ne suffit pas aux professionnel-le-s de la petite enfance, pour être dans la nécessaire qualité de climat et de plaisir avec les enfants, de respecter à la lettre les méthodes préconisées et les directives d'un projet pédagogique. La dimension primo-éducative vient aussi du sens et de l'intérêt que les professionnel-le-s d'une équipe trouvent à leur organisation et projet de travail avec les enfants et leurs parents.

Les Ecolo-crèches

Ecolo crèche, porté par l'association du même nom, est le premier label développement durable dédié à la petite enfance pour une meilleure qualité de vies des enfants, des professionnel-le-s en crèche et une réduction des impacts environnementaux. Le référentiel Ecolo crèche est un système qui permet aux structures d'accueil de la petite enfance de toute taille et de tout type d'identifier et de maîtriser l'impact environnemental de leurs activités et d'améliorer leur performance dans ce domaine. Le référentiel et le label sont visés par un comité national d'experts indépendants.

Le label examine 350 paramètres où des progrès peuvent être faits (réduire les produits ménagers toxiques, choisir des matériaux durables, rationaliser les lessives des enfants, éteindre la lumière ou encore opter pour des aliments de saison et locaux...). Pendant 3 ans, la crèche choisit les axes d'amélioration avant d'obtenir son label. Près de 190 crèches sont engagées à ce jour dans la démarche, dont 43 déjà labellisées.

Des formations sont proposées aux professionnel-le-s pour les sensibiliser à l'importance de l'environnement, du naturel, de l'écosystème pour le développement des enfants. Par exemple, les jardins constituent un outil efficace en termes de développement de l'enfant. Il amène la saisonnalité, la temporalité sensitive. Les enfants manipulent, partagent, tâtonnent, explorent les matières naturelles ou de récupération. La sensibilité conduit à la rêverie, au développement de l'observation, au développement et à l'exercice de la motricité liée au développement du jardin, au partage collectif. Les enfants apprennent des règles comme la patience, le « *à tour de rôle* ».

Outre le référentiel, la démarche de l'association Ecolo crèche repose sur un réseau de structures engagées, fédérées et animées autour d'événements, manifestations, groupes de travail et de réflexion. Ecolo crèche intervient aussi pour mobiliser le grand public et sensibiliser élus et agents territoriaux.

Une mission de recherche et développement menées avec les partenaires évalue l'impact de la démarche Ecolo crèche, analyses. Ecolo crèche® a été lauréate en 2015 de « *La France s'engage* » qui récompense les projets les plus innovants au service de la société. L'association a signé une convention avec la CNAF et le ministère des Familles, de l'enfance et des droits des femmes en 2016.

2.2.4. Eviter les stimulations et la surcognitivation

On observe une tendance à la surcognitivation dans les EAJE et chez certaines assistant-te-s maternel-le-s. Ceci a été l'objet de débats dans la mission qui a abouti à un consensus de

réserve sur cette orientation présentée au Chap. 1 § 3.4. Cette tendance se manifeste par une demande de "techniques pédagogiques", de méthodes de travail uniformisées. C'est ainsi que les crèches tendent à ressembler aux écoles maternelles. On voit apparaître des grilles d'emploi du temps d'activités affichées à l'entrée, ou envoyées par mail aux parents.

De multiples facteurs expliquent ce mouvement : la cognitivisation générale de la société, le commerce d'objets-jeux technologiques avec stimulus-réponse ou bien la quête de valorisation des modes d'accueil par une image pédagogique ou éducative. Cette dernière entrerait en compétition avec la valorisation de la technicité médicale ou hygiéniste des professionnels. Le terme d' "environnement stimulant " a fait l'objet de débat dans les groupes de travail, considérant que l'enfant est déjà trop stimulé, et que la stimulation met l'accent sur les apprentissages cognitifs au détriment des autres dimensions. Les participants préfèrent parler d' "environnement riche".

2.3 Un accueil qui ouvre sur le monde

2.3.1 Tenir compte de ce que, pour le jeune enfant, tout est langage, corps, jeu, apprentissage

Le petit enfant est d'emblée un partenaire de relation et de langage. Le petit enfant baigne dans le langage avant même sa naissance. C'est en quoi la langue maternelle et paternelle est sa base d'encodage sur laquelle d'autres viendront s'ajouter. Il en est de même pour les pratiques de maternage, les rituels et habitus culturels. Chez l'humain, l'identité est multiple.

Pour l'enfant, tout est langage, il est partout dans les lieux d'accueil, il est bien plus qu'un instrument. Même le silence est langage. Le verbal est l'un des modes de langage, les enfants y sont attentifs autant qu'aux signes infra verbaux, comme ceux contenus dans les gestes, les soins, les regards.... Il convient d'être attentif à la manière dont on s'adresse aux enfants, dans les temps et activités quotidiennes. Si un travail de réflexion est mené avec les professionnels pour qu'ils prennent conscience de leurs attitudes, et notamment qu'ils veillent à s'adresser le plus possible à chaque enfant et non à un groupe, il n'y a pas lieu de séparer les choses et de transformer le langage en activité spécifique. *« Changer la couche est un atelier langage. Chanter une comptine, taper dans les mains en rythme ou dire les prénoms de tous les copains au goûter est un atelier langage ».*

Réciproquement, le langage est plus qu'un instrument : *« Non, le langage n'est pas un instrument. Le langage est un lieu au sens du concept « chôra » des philosophes, c'est-à-dire le lieu où se déploie la cognition, la socialisation, et l'affectif »* (M. Bigot).

La musique, la mélodie, le mouvement, et parler AVEC l'enfant lui permettent d'approprier le langage. Nous entrons dans le langage bien autrement que par les seuls mots du vocabulaire. *« Nous entrons dans le langage par la prosodie, la musique, la mélodie,*

les affects véhiculés par la voix » (C.Clouart). « Parler d' « activité-langage » a un côté un peu stakhanoviste. Nous avons remarqué, pour les enfants de deux à trois ans, un lien entre l'aménagement de l'espace, du temps et la capacité pour les enfants à développer des interactions langagières. Ce n'est pas indépendant, le langage ne se développe pas « hors sol » ». (E. Collin-Rovelas).

La question de l'entrée de l'enfant dans la parole est une question qui fascine et peut susciter une anxiété compte tenu des enjeux de relations, d'apprentissages et de civilisation. Dans les modes d'accueil, cette question est actuellement abordée à propos, par exemple, de l'utilisation de la langue des signes ou des méthodes de stimulation du langage telles que « Parler bambin » ou des tablettes interactives. Des interrogations sont ressorties dans la consultation à propos de ces méthodes qui ciblent le vocabulaire et la fonction instrumentale du langage. Des travaux montrent que généralement les « ateliers langage » manquent leur public et profitent surtout aux grands parleurs²⁹. Ils montrent par ailleurs les effets bénéfiques des activités en groupes restreint d'enfants, et de sensibilisation des professionnels sur la question.

L'essentiel est de parler avec l'enfant, pas seulement à l'enfant, et le moins possible à la cantonade, le « parler au groupe ». De même, on lit un livre avec un enfant, on ne lit pas un livre à un enfant et les enfants ne sont pas obligés d'être assis tous ensemble. « *Nous ne posons pas la voix de la même manière quand nous lisons une histoire et quand nous jouons à la dinette* » (E. Resmond-Wenz). La prosodie est différente si l'on est dans un dialogue ou dans un récit. Les enfants perçoivent dès les premiers mois cette différence discursive. (M. Gratier). Ces variations les réjouissent autant que les mots qui ne signifient rien mais sont drôles à dire.

L'attention des professionnels doit porter en priorité sur les enfants qui communiquent peu ou pas, car les enfants qui parlent bien sont plus sollicitant avec les adultes. La spirale transactionnelle des relations adultes/enfant induit que les enfants qui communiquent le plus sont ceux auxquels on s'adresse le plus. Dans toutes les cultures, dans tous les milieux quand les adultes sont disponibles et vont bien, on chante des berceuses aux enfants et on leur raconte des histoires, la langue maternelle est la transmission d'une mémoire et d'une culture, elle n'exclue pas les autres langues.

On ne va pas passer du « il faut parler » au « il faut faire parler ». Il importe de « converser avec un enfant », et de « laisser des creux », pour qu'il ait l'espace de former son propre message quel qu'en soit la forme. La capacité de suspension des adultes qui communiquent avec les enfants, la seconde de silence qui crée l'espace de la réponse ou de l'initiative, sont fondamentales. Le désir et le plaisir de parler sont soutenus lorsque l'enfant sent qu'il est entendu par quelqu'un qui s'intéresse à ce qu'il va dire.

²⁹ Florin A., *Les dispositifs précoces de prévention des difficultés de langage*, Journal des professionnels de la petite enfance, N°94, 48-50

Et, Nocus I., Florin A., Lacroix F., Lainé, A., Guimard P., *Les effets de dispositifs de prévention des difficultés langagières dans des contextes monolingues et plurilingues*, Revue Enfance, Avril 2016

2.3.2. Eveiller à la culture à l'art, à l'esthétique, et à la nature

Quel que soit son champ d'action, la dimension artistique reliée à la vie quotidienne offre une expérimentation sensible, au travers de la place accordée à l'esthétique, aux sens, aux médiations proposées. Dans toutes ces disciplines artistiques, il ne s'agit en aucun cas, y compris pour les professionnel-le-s et les parents, de devenir des techniciens. Il s'agit bien de permettre des situations qui amènent chacun à être créateur d'un moment artistique, musical, d'un espace de co-lecture ou d'un mouvement expressif pour la danse. Il ne s'agit pas d'un mode scolaire d'apprentissage pourtant les enfants qui ne sont pas conviés tous à faire la même chose au même moment apprennent beaucoup.

Pour que les professionnel-le-s de la petite enfance, soient des « éveilleurs au monde » de l'art et de la culture et des partenaires des parents dans l'éducation des très jeunes enfants, il est indispensable qu'ils soient sensibilisés à ces domaines dès leur formation initiale.

L'art dans les modes d'accueil de la petite enfance, afin de cultiver les capacités d'émerveillement des bébés et de ceux qui les accompagnent.

« - Chanter, lire des livres, danser, peindre, dessiner, photographier, filmer ... tout autant que manger, dormir, bouger, toucher, caresser, babiller...

- *pour rire, jouer, réfléchir, pleurer, parler, lier, délier, cultiver notre être vivant...*
- *pour découvrir, imaginer, penser, vivre...*
- *pour habiter et représenter le monde.*
- *pour Lire le monde... et donner sens avec tous ses sens. Pour cultiver le lien à soi et aux autres.*

- Accompagner chaque jour les tout-petits dans leurs capacités à bouger, chanter, parler, lire, danser ...

- Accompagner aussi les professionnel-le-s de la petite enfance à redécouvrir leurs propres capacités à jouer, chanter, lire, danser, conter, parler...

- Des espaces d'accueils pensés pour être vivants et stimulants et qui travaillent chaque jour à lier corps et esprit.

- Rencontrer l'expérience artistique et le travail de création et expérimenter le passage du plaisir immédiat à la sublimation, et favoriser l'accès au symbolique et à la métaphore.

- Rencontrer des artistes et des œuvres artistiques... ».

Extrait d'une note commune de contribution aux travaux de la mission rédigé par les artistes participant aux groupes de travail : A.Chaumié, C. Pécondon-Lacroix , D. Rateau, E. Resmond-Wenz, L. Salvadori

La mission préconise

- **Faire intervenir des artistes** dans les structures d'accueil, dans les formations des professionnel-le-s et dans les médiations relationnelles avec les familles
- **Lancer un protocole d'accord entre le ministère chargé des familles et de l'enfance et le ministère de la culture**, en s'inspirant du protocole du 28 décembre 1989 portant sur l'éveil culturel et artistique du jeune enfant. (Cf. annexe)

2.3.3. Accueillir l'interculturel.

« Passer de l'interculturel au transculturel : reconnaître qu'il y a plusieurs façons de faire avec les bébés et avec celles-ci construire du commun. Faire de la situation transculturelle une philosophie de l'existence ». (M-R. Moro)

La plupart des sociétés se trouvent confrontées à l'accroissement du phénomène des migrations. Le nombre de migrants ne cesse d'augmenter dans les différents pays du monde. Selon le rapport de l'organisation internationale pour les migrations de 2013, le nombre de migrants internationaux atteint 232 millions de personnes (175 millions en 2000), soit 3,2 % de la population mondiale. Certains migrants éprouvent des difficultés culturelles, psychologiques, socio-économiques qui entravent leur parcours de vie, d'autre s'intègrent dans la société où ils vivent et se projettent dans un avenir. La coupure migratoire laisse une trace, comme toutes celles relatives aux origines qui se transmettent sur plusieurs générations, dans une forme différente pour chacun.

Chez l'assistant-e maternel-le ou dans une crèche, des tout petits ont parfois la chance de faire leurs premiers pas dans le monde extérieur à leur famille en compagnie d'autres enfants venus d'autres pays, ou dont la famille parle une autre langue. Ils peuvent également avoir la chance d'être accueillis par un-e professionnel-le qui lui aussi porte la mémoire d'une origine sociale ou d'une culture différente de celle dans laquelle il est né.

Par ailleurs, les façons d'entrer en relation et prendre soin des bébés, et d'élever des enfants, les savoirs faire intuitifs sont issus des expériences familiales. Celles-ci étant elles-mêmes largement empreintes des transmissions culturelles et des évolutions qu'elles intègrent au fil du temps et des brassages. Les styles culturels d'interaction parents bébés ou nurses-bébés peuvent être différents. Dans certains pays, les interactions distales passent par la voix, le regard échangé yeux dans les yeux, et des temps longs de distance corporelle. On parle à l'enfant, on le regarde. Il dort dans sa chambre. Ailleurs, on trouve des interactions proximales où le toucher et les échanges corporels sont plus constants. Le bébé est massé, porté y compris lorsqu'il dort et pendant les trajets ou activités de l'adulte. Il est très peu regardé, de peur, parfois, du « mauvais œil ». Le dialogue tonique et corporel est plus soutenu que le dialogue par la parole, ce qui n'empêche pas de se comprendre. En schématisant, les bébés en Afrique, Inde, Maghreb, par exemple, sont plus dans des interactions proximales qu'en occident où dominent les interactions distales.

De même la langue dite « maternelle », parlée lors des échanges corporels primitifs est la langue qui autorise à être quelqu'un qui parle, à aimer le langage et apprendre la langue du pays d'accueil. La famille est essentielle, mais le mode d'accueil aussi, pour ouvrir le monde de la « langue seconde » au jeune enfant.

Ces différentes manières de bien faire ont certains effets sur l'enfant. Pas tant par le comportement lui-même que la concordance avec son milieu dans laquelle se trouve celui qui élève l'enfant. C'est l'enculturation.

En France, dans les modes d'accueil le jeune enfant sera peut-être accueilli par des professionnels qui ont des façons de faire qu'ils jugent opportunes, mais contrastés par rapport au milieu familial. Que se passe-t-il alors? Comment le jeune enfant réagit-il aux écarts culturels? Il peut vivre une rupture, une étrangeté, qui peuvent accentuer les troubles liés à la séparation, éprouver un peu plus grand des conflits de loyauté.

Les modes d'accueil collectifs ont beaucoup travaillé. Pour éviter cela, par des démarches d'ouverture interculturelle, ou de métissages, (en chap II la mission parle des inspirations réciproques entre famille et mode d'accueil). L'observation montre que, le jeune enfant peut devenir un virtuose des alternances de styles de "parentage". A condition, encore, qu'il puisse expérimenter avec plaisir que les deux milieux se reconnaissent mutuellement. Cela implique que les professionnels aient une connaissance des modes d'interactions pratiqués par d'autres cultures, ou, a minima, qu'ils aient l'idée que des manières d'interagir différentes sont possibles, qu'ils sachent relativiser leur propre façon de faire, et interpréter à bon escient si ce que l'enfant exprime tient à ce décalage ou à autre chose. Enfin, qu'ils s'appuient sur ces différences pour faire une sorte de métissages. Les deux référents tutélaires (assistant-e maternel-le ou professionnel-le de l'EAJE) doivent être considérés comme sûrs et non rivaux pour l'enfant. Il s'agit aussi pour les professionnel-le-s de rassurer les parents pour qu'ils se sentent bien dans leur façon de faire avec leur enfant.

Si l'on reconnaît mutuellement qu'on peut faire différemment on apprend les uns des autres. C'est alors une co-construction où chacun a tout à gagner. On passe de l'interculturel, au transculturel. Certain-e-s professionnel-le-s n'utilisent pas leur langue maternelle alors que l'enfant est de la même langue. Tantôt le projet d'accueil l'autorise, tantôt l'interdit. La solution est peut-être dans l'observation de l'enfant. Une berceuse dans sa langue d'origine peut l'endormir et n'empêche pas que la même personne, à un autre moment, lui parle français.

2.3.4. Accueillir des jeunes enfants, c'est accueillir des petites filles et des petits garçons

Accueillir de jeunes enfants, c'est s'occuper de petites filles et de petits garçons à l'âge où ils sont eux-mêmes en train de réaliser ce que cela représente, et alors même qu'ils devront

découvrir leurs différences corporelles, en quoi leur sexe biologique prend sens dans leur relation avec leur père et leur mère. Ils ont un long parcours de repérage, d'identification et de bonne image d'eux-mêmes à effectuer de ce point de vue (*Cf. Chap. I § 3.3*).

Dans les modes d'accueil Il ne faut pas précipiter les apprentissages qui inculquent des comportements qui devraient différencier, dès cet âge, les comportements des filles et des garçons reproduisant des stéréotypes de comportements attribués en fonction des genres.

Des études sur la socialisation précoce des filles et des garçons³⁰ montrent que les systèmes de représentation sexuée ne sont pas pris en compte par les professionnel-le-s des crèches. Il n'est pas fait mention du caractère sexué des enfants dans les documents des collectivités territoriales et des établissements d'accueil. Les professionnel-le-s affirment leur neutralité, ils n'interviennent pas pour guider les choix d'activité, l'égalité de traitement est la règle reconnue par tous. Mais le rapport cité ci-dessus montre que, dans la réalité, les interactions entre les petites filles et les petits garçons reproduisent les stéréotypes. On constate des différences sur les stimuli (motricité pour les uns, calme et apparence pour les autres), les activités (jeux de constructions pour les uns, jeux de rôle, dînettes, où il s'agit de faire semblant, pour les autres), le sport (technicité pour les uns, élégance pour les autres), ou les vêtements (être à l'aise pour les uns, plaire pour les autres).

La mission préconise

- **Lancer la démarche « PASS-AGE »**, proposée par le rapport de 2013 de Brigitte GRESY et Philippe GEORGES³¹, auprès des professionnel-le-s de la petite enfance ; Inviter les acteurs à réviser leurs documents de référence et leurs cadres de travail pour tenir compte de la socialisation différenciée des petites filles et des petits garçons.

Cette démarche repose sur des mesures parmi lesquelles la sensibilisation et la formation des personnels de crèches, la construction d'un pacte éducatif pour l'enfance, ou encore le développement de la mixité des professionnel-le-s de la petite enfance.

- **Inviter les collectivités territoriales et les EAJE à réviser leurs documents d'orientation et leur projet d'accueil** en y portant mention qu'ils s'adressent à des petits garçons et des petites filles.

- **Intégrer dans les formations initiales des professionnel-le-s de la petite enfance ainsi que dans les orientations de la formation continue un enseignement relatif à la question de la socialisation différenciée des petites filles et des petits garçons.**

30

Gresy B. et Georges P., *Rapport sur l'égalité entre les filles et les garçons dans les modes d'accueil de la petite enfance*, IGAS, 2013

31

Id.

3. Des modes d'accueil pluridisciplinaires, ouverts à la diversité et innovants

3.1. Rechercher la pluridisciplinarité des équipes

Tous les types d'accueil devraient pouvoir tirer profit d'une pluridisciplinarité et d'un travail de réflexion interprofessionnel. L'accueil collectif a pour particularité de permettre la constitution d'une équipe pluridisciplinaire principal vecteur d'une professionnalisation de l'accueil de la petite enfance. Chaque dimension essentielle en jeu dans le développement de l'enfant doit pouvoir y trouver une réponse adéquate et les parents y trouver des interlocuteurs cohérents mais spécialisés.

Pour cela, il est nécessaire d'adjoindre aux équipes permanentes des personnes ressources. Psychologues, médecins, psychomotriciens, ergothérapeutes, haptothérapeutes, intervenants artistiques et de la culture, ludothèques, etc. : tous peuvent, selon leur spécialité, apporter aux professionnel-le-s de la petite enfance un soutien pour répondre à des situations difficiles rencontrées par les équipes, dans le travail avec les enfants ou avec les familles. Ils peuvent aussi assurer des actions de formation professionnelle, animer des réunions d'information et de discussion avec les familles. Certains sont qualifiés pour assurer des supervisions, soutenir la régulation institutionnelle, la réflexion ou les analyses de pratiques. C'est notamment le rôle du psychologue.

Or la pluridisciplinarité interprofessionnelle est en diminution voire menacée. Les postes sont supprimés ou la durée de présence de certains professionnels est en diminution : les psychologues ou les médecins, mais également des artistes, des associations qui travaillent sur le livre, des formateurs sur site. Les contraintes budgétaires imposées conduisent à un resserrement de l'approche plurielle et pluridisciplinaire.

3.2. Favoriser la mixité des professionnel-le-s auprès des petits garçons et des petites filles

La mixité des professionnels est nécessaire autant pour les équipes que pour les enfants. Seulement 3 % des éducateurs de jeunes enfants sont des hommes, et deviennent très vite directeurs de crèche. La présence d'une grande majorité de femmes auprès des petits enfants, de surcroît dirigées par des hommes et l'absence de mixité des professionnels de première ligne constitue pour les enfants un apprentissage de la division sexuée des rôles sociaux et donne l'image que l'accueil de la petite enfance serait une tâche « naturelle » pour les femmes, et donc est un frein à la professionnalisation des équipes.

De puissants verrous d'identification ou bien économiques ou identitaires existent, qui empêchent les garçons d'aller vers les métiers du *care*. Le choix du métier se fait en effet au

moment de l'adolescence, ou vers vingt ans, alors que les contraintes de virilité sont les plus fortes. Les garçons ont peur d'une déqualification économique et identitaire. En revanche lorsque les garçons ont commencé un autre métier et qui finalement ne leur plaît, il n'est pas rare que vers vingt-trois ou vingt-cinq ans, ils reviennent vers leurs vraies aspirations en ayant dépassé un éventuel problème d'identité sexuée.

La mission préconise

- **Organiser la pluridisciplinarité des équipes**
- **Accroître la mixité des différents modes d'accueil** par des actions en matière de recrutement et d'animation (Cf. Chap. IV § 3.2)

3.3 Mettre en œuvre la laïcité dans les modes d'accueil

La question de la laïcité dans les lieux d'accueil se pose. Le chapitre I a souligné l'importance de tenir compte de la particulière dépendance des jeunes enfants à l'égard des adultes, et la responsabilité particulière qui en découle. Le chapitre II a rappelé la nécessité d'accueillir tous types de populations, toutes familles, dans le respect de leur singularité.

Est annexée à ce rapport la décision de justice qui, au terme d'une longue procédure entre une crèche et une de ses employées, a fini par trancher sur cette question de la laïcité dans les modes d'accueil : l'arrêt Baby-Loup du 25 juin 2014 de la Cour de cassation, réunie en assemblée plénière qui se réfère notamment à la Convention Européenne de Sauvegarde des Droits de l'Homme et des Libertés Fondamentales et à la Convention relative aux Droits de l'Enfant.

Dans ce contexte, la mission souhaite rappeler toute l'importance pour les personnels qui accueillent les jeunes enfants, qu'ils soient en accueil collectif ou individuel, d'avoir une attitude professionnelle au contact des enfants, au delà du seul respect de l'état actuel du droit.

La neutralité est l'une des composantes du professionnalisme des intervenants auprès des enfants. Elle peut être considérée à la fois comme une condition de travail et un outil, qui permet :

- de garantir à tous les publics un accès à un service sans discrimination, de respecter la pluralité des options spirituelles, et de transcender les différentes références culturelles, politiques et sociales pouvant être présentes au sein du groupe des bénéficiaires.
- de garantir un climat serein, propice à l'éveil éducatif des enfants, de reconnaître et de respecter la liberté individuelle (notamment de conscience) de chaque enfant.

- de préparer dès le plus jeune âge le vivre-ensemble avec des codes de bienveillance propices à produire du « commun » et à « faire société ».

Dans la mesure où le nombre de place d'accueil des enfants est insuffisant et hétérogène sur le territoire, les parents ne sont, aujourd'hui, pas totalement en position de choisir les personnes ou les établissements qui accueilleront leur enfant. La mission estime donc nécessaire que le rappel de l'indispensable neutralité des professionnels auprès des enfants émane d'un tiers institutionnel.

La mission préconise

- **Rappeler que les établissements gérés par une personne morale de droit public ou par une personne morale de droit privé chargée d'une mission de service public sont soumis à une obligation de neutralité** en matière religieuse et politique.
- **Introduire dans le règlement intérieur des établissements gérés par une personne morale de droit public la nécessité pour les professionnels de s'abstenir de tout signe ostentatoire religieux dans les activités aux contacts avec les enfants**, dans le souci de ne pas les influencer et de respecter leur liberté de conscience ainsi que celle de leurs parents.
- **Demander aux établissements privés (lucratifs et non-lucratifs) recevant des fonds publics d'introduire dans le règlement intérieur la même nécessité.**
- **Promouvoir la signature de la charte de la laïcité de la CNAF** qui prévoit des engagements pour les partenaires de la branche famille en matière de neutralité.

3.4. Accueillir avec les autres les enfants porteurs de handicap, de maladie

L'une des orientations proposée dès le début de la mission lors de l'installation de la Commission le 1er octobre 2015 - est la suivante : *« Dans chaque thème seront croisés les angles de vue enfants/professionnel-le-s/familles, ainsi que la prise en compte des variétés des modes de vie familiaux, des contextes sociologiques et culturels, de même que les enjeux d'égalité entre tous les enfants, y compris des enfants en difficultés spécifiques, ou vivant dans des familles rencontrant des difficultés spécifiques »*. Il s'agit de poser le principe d'inclusion des enfants confrontés à la maladie, ou en situation de handicap dans le projet d'accueil de la structure ou du service élaboré pour favoriser l'intérêt et le développement de l'enfant.

Accueillir un enfant avec handicap ou maladie est un principe d'évidence pour les professionnel-le-s, les spécialistes et les organisations entendues par la mission. Cependant le constat est partagé que la réalisation reste hésitante et mal coordonnée sur le territoire et entre les services concernés. Les professionnel-le-s sont motivé-e-s et ceux/celles qui en

ont fait l'expérience font état que ce qu'ils/elles ont appris les aide à mieux comprendre et personnaliser l'accueil des autres enfants. « *Finalement, les enfants porteurs de handicaps à la crèche, c'est une formidable fenêtre pour éclairer la complexité et les particularités de tous les autres enfants* ».

Certes la motivation est là, mais la mise en pratique au quotidien des accueils d'enfants en situation de handicap est complexe pour les professionnel-le-s. Ils demandent des formations adaptées sur ces sujets et du temps pour réfléchir, en équipe et entre équipes, notamment sur l'attitude à adopter vis-à-vis des parents et des enfants. Ils-elles attendent des psychologues et des médecins rattachés à la structure ou au service un étayage, des informations, et selon les cas des liens avec des psychomotriciens ou des orthophonistes. Les professionnel-le-s ont besoin d'être entendu-e-s sur leur ressenti face à des problèmes de développement, de comportements graves, des souffrances, des retards de développement, des handicaps, ou des séquelles de maladie ou de maltraitements. Outre ces interlocuteurs qui accompagnent, certains services gestionnaires ont créé des instances pluridisciplinaires qui assurent les interfaces. D'autres ont équipé des établissements, ou mis en place des crèches dont le projet est largement dédié à l'accueil d'enfants porteurs de handicaps. Citons par exemple Instances de médiation et de recours de Seine-Saint-Denis (IMR) mis en place pour l'accueil des enfants porteurs de handicaps en crèche, le groupe « *Crescendo* », avec la crèche « *Charivari* », et des projets en cours des « *Unités mobiles d'accueil d'enfants porteurs de handicaps* ».

Multi-accueil Associatif Charivari (Crescendo)

Le multi-accueil Associatif Charivari (Crescendo), situé dans le neuvième arrondissement de Paris, propose depuis 2008 un accueil adapté aux enfants en situation de handicap. Se basant sur la loi de 2005 ainsi que sur la Convention internationale des Droits de l'enfant. Sandrine Delpeut a décidé de monter une crèche mixte, sans agrément spécifique. Sur la trentaine d'enfants accueillis, un tiers sont des enfants porteurs d'un handicap ou en cours de diagnostic.

La structure dispose de professionnel-le-s formé-e-s (ou en formation interne) qui portent « *un regard singulier* » à l'égard de chaque enfant. La prise en compte de la singularité de chacun permet aux encadrants de pouvoir travailler avec les qualités des enfants et de ne pas seulement se limiter à leurs « *déficiences* ». Grâce à la mixité, tous les enfants sont intégrés aux activités et chacun apprend à adopter une attitude bienveillante envers ses camarades.

Le lien avec les parents est favorisé par la mise en place d'un pôle parentalité. Par ailleurs, les partenariats extérieurs (centre d'hébergement et de réinsertion sociale, service de protection maternelle et infantile, centre d'action médico-sociale précoce, centre médico-psychopédagogique, service d'éducation spéciale et de soins à domicile, service d'aide sociale à l'enfance des Mairies du neuvième et du dix-huitième arrondissements....) permettent de construire une passerelle qui aidera l'enfant à appréhender avec plus d'aisance le passage à l'école maternelle, pour certains, ou à un centre plus spécialisé pour d'autres.

Instance de médiation et recours du 93 IMR lever les appréhensions liées au handicap

L'Instance de Médiation et de Recours mène un travail d'information et de soutien des professionnels qui accueillent des enfants en situation de handicap, au sein du service de Protection Maternelle et Infantile de la Seine-Saint-Denis. Elle contribue également, avec les autres partenaires concernés, à la réflexion concernant l'amélioration de l'accueil sur le département.

Créée il y a trente ans à l'initiative du médecin responsable du service de PMI, pour lever les appréhensions des équipes des crèches ou des assistantes maternelles confrontées aux demandes d'admission d'enfants en situation de handicap ou lors du dépistage de celui-ci, l'équipe de l'IMR est constituée d'une puéricultrice et d'une psychologue.

L'instance ne rencontre ni l'enfant ni la famille directement. Elle intervient à la demande des équipes. Elle mène un travail avec les professionnels des crèches ou l'assistante maternelle pour soutenir la réflexion sur l'organisation personnalisée de l'accueil de l'enfant et de sa famille. Ce travail de soutien permet une réflexion sur les attachements, les angoisses, les découragements, les inquiétudes pour l'avenir de l'enfant.

Plus l'intervention avec l'équipe qui accueillera l'enfant est réalisée en amont de l'accueil, plus l'intégration est facilitée. L'IMR est en contact régulier avec les professionnels qui accueillent l'enfant, ce qui permet une re-évaluation conjointe au fil du temps des besoins spécifiques.

Par ailleurs, l'IMR aide à la réflexion sur les positionnements respectifs et différenciés entre les personnes d'accueil et les services de soins. L'accueil peut nécessiter des aménagements spécifiques liés à la nature du handicap ou de la maladie de l'enfant. Pour l'enfant en situation d'handicap ou de maladie, la crèche ou l'assistant-e maternel-le doivent rester son lieu d'accueil, comme pour tous les autres enfants. Un travail d'articulation en collaboration avec les médecins, les psychomotriciennes et les structures spécialisées et professionnelles qui interviennent auprès de ces enfants est souhaité.

Le département de Seine-Saint-Denis a également créé en 1992 le dispositif Trait d'Union. Il permet aux Assistants Maternels de bénéficier d'une subvention pour acquérir du matériel spécifique adapté à l'enfant accueilli en fonction de son handicap ou de son état de santé. L'IMR prête aussi du matériel pour des besoins ponctuels.

La présence d'enfants en situation de handicap ou maladie dans les modes d'accueil, implique certaines particularités :

- A l'entrée dans un mode d'accueil les enfants dont le handicap est avéré sont moins nombreux car il faut souvent du temps pour identifier des difficultés chez un tout-petit et poser le diagnostic.
- Il arrive souvent que l'enfant soit déjà accueilli, et déjà investi par les professionnel-le-s quand le dépistage et les bilans annoncent une difficulté spécifique ou une

pathologie. La question de son inclusion se pose donc différemment. Le plus souvent il sera recommandé de maintenir la continuité de l'accueil le temps d'accompagner les parents dans le difficile parcours médical et psychologique de l'annonce et de ses retombées sur la vie des familles. Parfois, il sera au contraire préférable pour l'enfant et ses parents de changer de lieu d'accueil pour acter une nouvelle étape dans ce parcours.

- Les modes d'accueil n'ont pas d'attentes de performance sur les enfants, « *chaque enfant a son rythme* ».
- Les structures et les assistant-e-s maternel-le-s qui accueillent les enfants porteurs de handicap ou de maladie compatibles avec un mode d'accueil attestent d'un bilan positif pour l'enfant et sa famille, pour les autres enfants, et pour les professionnel-le-s au titre de la formation, de l'éthique ou de la fierté. La réussite tient aussi au fait que la structure, ou l'assistant-e maternel-le ou le/la garde à domicile ont pu bénéficier du soutien d'un psychologue, d'un médecin, ou d'un éducateur. Ils ont aussi bénéficié de relations et d'informations de la part des soignants, rééducateurs, thérapeutes des enfants, et ont pu participer à des groupes de parole ou de formation sur l'accueil de l'enfant dit « *différent* » avec d'autres professionnel-le-s.

La mission préconise

- **Accélérer l'inclusion des enfants en situation de handicap**, ou porteurs de certaines maladies compatibles dans les modes d'accueil. Engager une démarche d'information, de sensibilisation et de conviction auprès des familles pour faire évoluer les mentalités sur la socialisation précoce et le handicap.

-**Envisager un ajustement** des modalités et rythmes d'accueil **pour les enfants en situation de handicap ou de maladie** en combinant éventuellement des temps en accueil collectif et des temps en accueil individuel progressifs.

-**Explorer la possibilité d'un système de dédommagement financier** pour le manque à gagner d'un-e assistant-e maternel-le qui serait, au vu des particularités de la situation, empêché-e d'accueillir un autre enfant. Prévoir dans le même cas des aménagements d'organisation, d'horaires et d'effectifs dans les EAJE si l'ajustement des pratiques est rendu nécessaire par les besoins des enfants porteurs de handicap.

-**Expertiser la réglementation concernant les conditions d'admission des enfants pour faciliter l'accueil des enfants en situation de handicap ou de maladie.**

-**Proposer aux équipes d'EAJE et aux assistant-e-s maternel-le-s qui accueillent un enfant avec un handicap ou une pathologie spécifique, un interlocuteur de dialogue et d'accompagnement** : psychologue, médecin, éducateur... et organiser pour les professionnel-le-s accueillant l'enfant des temps de réflexion, formations, rencontres avec d'autres professionnel-le-s confronté-e-s à cette expérience.

-Compléter la formation initiale et continue des professionnel-le-s en intégrant des enseignements sur leur rôle et leurs positions subjectives dans l'accueil des enfants porteurs de handicap ou de pathologies spécifiques somatiques ou mentales.

Il convient d'ajouter que les professionnel-le-s des modes d'accueil n'ont pas à juger, ni commenter les choix de prise en charge des difficultés spécifiques de ces enfants pris par les équipes de soin et de suivi et les familles. Ils tiennent leur place et leur fonction de professionnel-le-s pour assurer un accueil personnalisé, affectueux et structurant pour le développement et l'évolution de l'enfant.

3.5. Les micro-crèches, une formule qui interroge

Les micro-crèches sont entrées, en 2010, dans le droit commun régissant l'accueil collectif de la petite enfance, après trois ans d'expérimentation. Le cadre réglementaire traditionnel des structures d'accueil collectif est ici assoupli.

L'encadrement et la prise en charge des enfants doivent être assurés par des personnes qui disposent au minimum de 3 ans d'expérience comme assistant-e maternel-le ou de 2 ans d'expérience auprès de jeunes enfants et d'une qualification au moins de niveau V. Les professionnel-les assurant l'accueil des enfants sont salarié-es du gestionnaire, y compris lorsqu'il s'agit d'assistant-e-s maternel-le-s. un référent technique (hors accueillant) doit être désigné. Il n'a pas obligatoirement de compétences relatives à la petite enfance. Dans ce dernier cas, le gestionnaire doit s'assurer le concours d'une personne répondant à l'une de ces qualifications.

Les micro-crèches peuvent choisir entre 2 types de financement : Le financement direct par la prestation de service unique (PSU), qui est une subvention de fonctionnement commune à tous les établissements d'accueil du jeune enfant ou le financement indirect via la prestation d'accueil du jeune enfant complément mode de garde structure (PAJE CMG Structure) qui est versée aux familles.

Les gestionnaires qui optent pour un financement par les familles, solvabilisées par la PAJE (CMG Structure), déterminent librement le barème à appliquer. Le montant des participations familiales varie donc entre structures. Ce mode de financement est proche de celui qui s'applique dans le cas de l'emploi par les parents d'un-e assistant-e maternel-le ou d'une garde à domicile. La tarification par le gestionnaire peut être fonction des revenus, de la taille de la famille ou du temps d'accueil.

Les micro-crèches qui utilisent le complément de libre choix du mode de garde (CMG) «structure» de la PAJE se sont fortement développées. Même si elles ne représentent que 4% des places en EAJE en 2014, elles ont progressé de 40%, en passant de 11 400 à 16 000 places entre 2013 et 2014 et à 4 472 familles de plus que l'année précédente, soit près d'un tiers de l'ensemble (14 300 créations nettes de places en 2014³²). En 2012, 79 % des micro-

³²

Source : HCF, Point sur le développement de l'accueil du jeune enfant, 2015

crèches sont gérées par un organisme de droit privé (42 % par une entreprise et 37 % par une association).

Comme le soulignent les participants, les micro-crèches présentent un fort intérêt en milieu rural : selon la CAF des Landes, un EAJE de vingt places n'est viable qu'à partir de 130 enfants de moins de trois ans recensés sur le secteur, ce qui explique l'intérêt de développer des micro-crèches en milieu rural.

Pour autant, le développement des micro-crèches, et en particulier des micro-crèches financées par la PAJE pose un certain nombre de questions.

Une qualité de l'accueil non garantie.

L'assouplissement du taux d'encadrement pour ce type d'accueil a semblé excessif à une partie des participants à la mission. Il pose un problème de cohérence de la réglementation, notamment l'absence d'obligation d'avoir recours à un personnel médical, ce qui pose des difficultés pour l'octroi de médicaments et l'accueil d'enfants handicapés. Ces points réclament d'être approfondis dans le cadre d'un travail spécifique.

Le fait que ces micro-crèches échappent en grande partie au contrôle de la commune ou de la CAF questionne également. Comme le souligne la Cour des comptes, en l'absence de convention conclue avec les micro-crèches « PAJE », les caisses d'allocations familiales sont dans l'impossibilité de procéder à la vérification administrative et financière de ces lieux d'accueil.

Un problème d'accessibilité et d'équité financière.

La Cour des comptes a pointé dans son rapport de 2013 le problème d'accessibilité financière posée par les micro-crèches « PAJE ». Une étude conduite par la Caisse nationale des allocations familiales, en 2012, montre que dans le cas des micro-crèches financées par la prestation d'accueil du jeune enfant complément du mode garde « structure », les restes à charge pour les familles, sont notablement plus élevés : moyenne à 2,60 €/h ³³ contre 1,60 €/h en moyenne dans les autres EAJE³⁴. Cet écart de prix horaire³⁵ peut conduire les micro-crèches financées par la prestation d'accueil du jeune enfant à ne s'adresser qu'aux ménages les plus aisés. Une autre enquête, menée en 2012, faisait apparaître que les micro-crèches, bénéficiant d'un financement de ce type, se développent surtout dans les gros centres urbains et que seulement 2,8 % des familles bénéficiaires de ces établissements sont domiciliées dans une zone urbaine sensible (ZUS) ou dans une zone de revitalisation rurale (ZRR).

³³ Avec des variations allant de 1,47 €/h à 4,35 €/h

³⁴ EAJE situés dans le ressort des CAF des collectivités ayant fait l'objet des contrôles.

³⁵ Ecart de 62,5 %

Élément de difficulté supplémentaire pour les ménages à bas revenus, les familles doivent d'abord acquitter les factures reçues puis en demander le remboursement via la prestation d'accueil du jeune enfant. Ce n'est pas le cas lorsque la micro-crèche est financée par la prestation du service unique et soumise au barème national de la caisse nationale des allocations familiales.

Dans ces conditions, l'accès des familles à l'offre d'accueil est inégalitaire puisqu'il est principalement lié aux ressources financières dont elles disposent, les ménages les plus aisés cumulant souvent allocations familiales et réductions d'impôt.

Ce constat, a conduit, conformément à la recommandation n°3 de la Cour des comptes, à l'adoption de 2 mesures :

- le conditionnement, prévu dans la COG 2013-2017 et voté par le CA de la CNAF en septembre 2013, de l'octroi des subventions d'investissement de la CNAF aux EAJE non financés par la prestation de service unique à la mise en place d'une tarification plafonnée ou modulée des familles.
- la modification de l'article L531-6 du code la sécurité sociale par la loi de finances pour 2014 conditionne le versement du CMG « structure » aux familles qui utilisent les services d'une micro-crèche pratiquant une tarification horaire inférieure à un plancher fixé par décret.

Sans que l'effet de ces mesures ait encore fait l'objet d'une évaluation approfondie, les participants à la mission ont pointé l'insuffisance de ces mesures au regard de l'enjeu d'équité. Ce point devrait donc faire l'objet d'une évaluation et le cas échéant d'ajustements.

Une dérive importante qui contourne la réglementation : les « micro-crèches mitoyennes ».

La mission souhaite attirer l'attention sur une dérive importante qui a été dénoncée par nombre de participants : de plus en plus de CAF et de services de PMI sont confrontées à des demandes d'agrément et de financement concernant des projets de deux ou plusieurs micro-crèches accolées dans les mêmes locaux. Ainsi, en créant deux micro-crèches de 10 places chacune plutôt que de créer une crèche classique de 20 places, on bénéficie de taux d'encadrements plus souples, du financement par la PAJE et du barème libre. La CNAF a indiqué qu'une circulaire donnerait instruction aux CAF de ne plus financer l'investissement dans les micro-crèches mitoyennes. Cette action semble toutefois insuffisante.

La mission préconise

-Prendre des mesures réglementaires pour empêcher le contournement de la réglementation par des micro-crèches.

3.6. Favoriser l'innovation de terrain.

Souvent les acteurs de terrain sont des innovateurs qui s'ignorent, ils inventent des solutions grâce à des synergies locales et des synchronisations d'intelligences et de motivations personnelles partagées. Mais l'expérience montre que des projets de grande efficacité cliniquement observable, mais non "techniquement validée" s'effondrent lors d'un changement d'acteur. Les obstacles sont généralement les procédures administratives complexes et le maillage trop bureaucratisé des échelons intermédiaires entre l'orientation politique et les acteurs de terrain.

Par ailleurs, ces acteurs de terrain n'ont pas toujours les capacités, les moyens ou le temps de rédiger et de communiquer sur leurs actions. Elles demeurent mal connues et souvent non pérennisées. L'innovation est souvent à deux vitesses. L'une est valorisée par une professionnalisation de la recherche de financement, le montage de projet et la communication, alors que l'autre, qui est réactive et ajustée au plus près des problèmes locaux, reste sans accès à de tels moyens.

Depuis plusieurs années, plusieurs services se font fort de faire remonter les bonnes pratiques pour les analyser, les évaluer, les généraliser. Dans cette opération de "remontée", le nombre d'intermédiaires et leur capacité à saisir l'intérêt et le sens réel des vraies innovations de terrain sont déterminants. Les porteurs de projet ont souvent le sentiment que plus une innovation ressemble à ce qui existe, plus elle a de chances de retenir l'attention des financeurs. Ce serait un paradoxe et constituerait un frein à l'innovation.

La mission préconise

-Soutenir les initiatives innovantes et faciliter la collaboration entre les professionnel-le-s de terrain et des chercheurs, pour formaliser leur expérience, en valider la pertinence, en conceptualiser les mécanismes, rendre ces innovations visibles.

L'approche de Pistoia, inspirée du pédagogue L.Malaguzzi

La ville de Pistoia en Italie a développé un réseau de services dédiés à la petite enfance et à la famille dont la qualité est maintenant mondialement reconnue. Sa politique s'appuie sur la pédagogie novatrice de Loris Malaguzzi initiée dans sa ville de Reggio Emilia dans les années 60. Celle-ci intègre les connaissances des théories du développement et de la socialisation de Piaget, Bruner, Watzlawick, avec une vision humaniste de l'être humain et une idée démocratique de la société.

Son approche repose sur quelques points clefs, dont, notamment :

Les enfants sont considérés comme possédant de grandes compétences et étant intéressés à les développer, ils sont libres de développer et user les « cent langages » de leur potentiel (mots, images, jeux de rôles, etc...). Chaque enfant est unique et les photos des enfants, mais aussi des parents voire des grands-parents, rappellent que chacun a sa place dans le lieu d'accueil.

Les éducateurs sont considérés comme des « chercheurs spécialistes de la petite enfance ». Ils accompagnent l'enfant, créent une atmosphère de bien-être, de confiance et de dialogue.

Les familles sont considérées non seulement comme des usagers et des alliés du projet éducatif, mais encore comme des protagonistes actifs. Le personnel vise non seulement à partager le projet éducatif avec les parents mais aussi à accompagner le rôle parental.

Le concept d'espace : Les espaces, considérés comme le « troisième éducateur », sont pensés comme un espace favorable aux expérimentations des enfants et, simultanément, aux recherches des éducateurs. Certains endroits offrent à l'enfant sécurité pour se ressourcer, d'autres leurs proposent des activités. Ces endroits sont ouverts, enfants et éducateurs peuvent les compléter ou aménager selon leurs besoins. Miroirs de formes différentes, coins déguisements, théâtres d'ombres, boîtes aux lettres, projecteurs, lampes, interpellent l'enfant et l'incitent à réaliser son identité corporelle, à accepter d'essayer d'avoir un autre rôle, de communiquer avec les autres. La crèche comprend des espaces où le personnel peut se réunir pour relever les défis intellectuels et interpersonnels de leur « pédagogie de questionnement collaboratif ».

Les jeux : Ce sont surtout des matériaux naturels (bois, cailloux, autres végétaux, etc.) ou industriels, choisis par les professionnels pour leurs possibilités d'exploration, mais pas des jeux industrialisés.

La crèche est un espace d'exploration où les enfants et les adultes explorent et découvrent en commun, selon leur personnalité, désir, humeur. Elle est également un centre de cristallisation culturelle dans les quartiers. La créativité, l'esthétique sont utilisés pour favoriser le dialogue, la participation de la population locale. Les établissements sont ouverts sur l'extérieur : dessiner dans la rue, visiter le musée, etc.

La « documentation » : Les éducateurs s'attachent à rendre explicite le travail éducatif, à documenter les expériences et le développement des enfants. Ceci introduit les parents à un niveau de conscience plus élevé de la vie de la crèche, ce qui change leurs évaluations et leurs attentes. Repenser, réfléchir, prendre conscience, effectuer une critique de sa propre pratique.

4. Les pratiques des professionnel-le-s pour s'occuper d'enfants qui ne sont pas les leurs

Sans prétendre constituer un référentiel de la pratique des professionnel-le-s, on peut rappeler quelques principes qui emportent un large consensus.

Les professionnel-le-s des modes d'accueil assurent une fonction « sas » entre le petit enfant et le monde social (*Cf. Chap. I, § 2.2*). Ils occupent une place unique auprès du jeune enfant, un statut intermédiaire entre famille et société. Ce sont des personnes qui, en raison de leur place, sont tout à la fois dans l'intimité quotidienne des enfants et en dehors. Ce qui leur permet de conjuguer familiarité et altérité.

C'est pour cette raison que pour les professionnel-le-s de la petite enfance une rigueur d'attitude est indispensable : une synchronie doit exister entre ce qu'ils disent et ce qu'ils éprouvent, entre ce qu'ils pensent et ce qu'ils font avec l'enfant. Rappelons ici que les très jeunes enfants sont des « guetteurs capteurs fulgurants » de l'état interne de ceux qui les entourent, du climat relationnel de leurs environnements de vie et de l'authenticité de la relation.

4.1. Observer de façon interactive et partagée

C'est un consensus de la mission que de placer l'observation parmi les principaux outils du professionnel des modes d'accueil. Outil de travail avec les enfants, de travail sur lui-même, d'évaluation permanente et de transformation. Il existe plusieurs types d'observation (Mellier). On parle plus volontiers d'observation bienveillante, d'attitude observante qui permet de s'ajuster et de se réajuster à ce qui vient de l'enfant, dans une spirale interactive dans laquelle l'enfant est éminemment actif. On parlera d'observation non évaluative, qui mobilise une attention concentrée et un calme intérieur, qui protège les enfants d'une surexposition au scopique qui pourrait les inquiéter. L'observation est participante (le « regard qui écoute »). L'observation est également transformante des situations observées, et de celui qui observe : « *maintenant je ne vois plus cet enfant de la même façon* ».

L'observation est un outil de recherche, un moyen thérapeutique ou un facteur de professionnalisation. Pour la petite enfance citons ceux qui ont contribué à la théorisation de cette pratique, E. Bick, E. Pickler, M. David, G. Appell, T.B. Brazelton ...

Retenons que les lieux d'accueil sont des lieux de vie et que l'observation par l'adulte est d'autant plus instructive que les enfants continuent à jouer.

4.2. Travailler avec les effets « de résonance » entre le ressenti du professionnel et celui de l'enfant.

L'enfant induit des phénomènes de résonances internes, chez les adultes qui se tiennent auprès de lui, générant des émotions et des pensées parfois très intenses, positives ou négatives.

Le professionnel, pour être en relation adéquate avec les enfants, doit lui-même se mettre dans un état d'hypersensibilité pour capter et interpréter les signaux ténus, corporels,

posturaux, somatiques, comportementaux, infra verbaux des petits³⁶. La sensibilité et l'implication subjective raisonnée sont des outils de travail des professionnel-le-s de l'accueil de la petite enfance.

Cette situation particulière de proximité entre le professionnel et des enfants « néotènes » favorise le fait qu'en situation de travail, les adultes parlent d'eux quand on leur demande de parler des enfants. « *On veut réfléchir à l'accueil des enfants et on se retrouve à parler des conditions de travail des professionnels* » constate une élue auditionnée dans la mission.

La néoténie du bébé, sa dépendance, sa poly-sensorialité ont des effets sur l'état psychologique des professionnel-le-s. Celles-ci peuvent entraîner des contre-attitudes, défensives ou en miroir : le bébé est agité, le -la- professionnel-le est énervé-e ; le bébé est opposant, le-la professionnel-le est directif-ve. Le bébé est un activateur de stress, le-la professionnel-le est sous tension. Les petits enfants expérimentent, désordonnent le monde pour savoir comment il s'ordonne. Ils désordonnent même l'organisation du désordre. Ce faisant, ils désordonnent les adultes qui prennent soin d'eux.

Le professionnel doit donc comprendre comment il peut se laisser atteindre, toucher, remis en cause, bouleverser par un enfant ou un groupe d'enfant sans pour autant perdre le cap. Les méthodes, outils, aménagements d'espace sont importants. Ils sont à penser en fonction d'un projet et d'une sensibilité mais cela n'est pas suffisant. L'enfant est tributaire du climat émotionnel des personnes qui s'occupent de lui. De plus, il ne suffit pas d'être professionnel pour avoir avec les enfants des attitudes socialisantes. Il est nécessaire de travailler en soi sur le sens et les références de son travail. Cette capacité se nourrit et se relance sans cesse et doit donc être régulièrement reprise et repensée à plusieurs. C'est toute l'importance de la réflexivité, pluridisciplinarité, créativité, innovation, des réunions de travail, des supervisions et des formations.

4.3. Etre vigilant sur les risques de confusions avec la place des parents (cf. chap. II).

Il ne suffit certainement pas d'avoir été parent pour accueillir des enfants.

L'attitude professionnelle s'exerce dans une complémentarité reconnaissant la place spécifique de chacun, comme l'écrit Myriam David : « *l'objet narcissique du parent est l'enfant, l'objet narcissique du professionnel doit être la qualité du soin apporté à l'enfant* ».

³⁶ S. Giampino : « Les mères qui travaillent sont-elles coupables? »

4.4. Un métier dont l'art est délicat, l'exercice passionnant et la pratique éprouvante.

Ce métier mobilise non seulement des capacités cognitives d'apprentissage de connaissances scientifiques ou techniques, mais aussi des capacités d'attention, de réceptivité, d'empathie, de disponibilité, auprès des jeunes enfants, ainsi que de maîtrise et de contrôle de soi. Ces métiers mettent les professionnels en lien avec la vie pulsionnelle si intense d'un bébé, ses débordements, son fonctionnement archaïque, sa dépendance si exigeante. Aller à l'écoute et à la rencontre des jeunes enfants demande un engagement psychique intense.

C'est par ailleurs un métier qui sollicite beaucoup les corps des professionnels, qui est éprouvant et dont la souffrance au travail n'est pas absente. La fatigue physique comme psychologique, le turnover, l'usure, la pénibilité sont des réalités.

La mission préconise

- **Poursuivre et renforcer l'aide ergonomique** sur les postures de travail et donner une plus grande latitude aux professionnels pour aménager les locaux.

Ce métier n'est reconnu, ni par les qualifications professionnelles, ni par le salaire. Force est de constater, en effet, que la valorisation du statut social et économique des professionnels reste insuffisante. Plus on s'occupe d'enfants jeunes, plus les enjeux sont fondamentaux, plus la complexité du travail est importante, et moins on est payé.

Le métier de l'accueil du petit enfant est enfin un métier où le professionnel risque de vivre un écart entre les raisons pour lesquelles il s'y engage et la réalité de ce qu'il vit. En effet, on s'oriente vers ces métiers du « *care* », du prendre soin, vers l'enfance et la famille pour être utile, pour protéger, pour éduquer et agir sur le monde de demain, en engageant sa tendresse, sa fragilité dans la relation humaine. Mais cet idéal professionnel, qui est aussi une morale professionnelle, bute sur les réalités quotidiennes. Ceci génère des conflits d'éthique. Par ailleurs, le travail en crèche est vécu comme une promotion sociale, une sécurité, une fierté de « service public », et devenir « assistant-e maternel-le » est une liberté, une émancipation. Ces aspirations se heurtent aux réalités des métiers faites, en accueil collectif, de procédures, de protocoles et, parfois, de technocratie. Les assistant-e-s maternel-le-s y sont moins soumis-es mais, c'est le complexe de « non-professionnalité » qui s'en trouve alors renforcé.

5. Le fonctionnement des équipes

5.1. Définir de façon collective le projet d'accueil pour poser le cadre, les valeurs et les pratiques communes de travail

Un projet d'établissement ou de service est exigé dans le décret du 1^{er} août 2000 pour l'agrément et l'ouverture d'un établissement d'accueil du jeune enfant. Il replace la structure dans son contexte social spécifique.

Chaque équipe, rédige son propre projet de travail qui est appelé, « projet éducatif » ou « projet pédagogique » ou « charte de qualité »....

Ce projet que nous préférons nommer « projet d'accueil » est en accord avec les objectifs déclinés dans le projet d'établissement, mais il en est distinct. Il établit les principes collectifs du fonctionnement de la structure, dans une dynamique plurielle et sert de cap vers lequel tous les acteurs de l'accueil doivent converger. Lors de son élaboration, la parole de chaque professionnel, quel que soit son statut, est de même importance.

Le projet d'accueil définit les principes de travail, les méthodes d'organisation (personnes de référence, mode de suivi des enfants, organisation des groupes d'enfants selon un âge homogène ou mixte, période d'adaptation des enfants, relation avec les familles, répartition des enfants dans les sections, avec quels professionnels, types de réunions,...). Il comporte aussi des projets ponctuels, éphémères, événementiels (projet photo, festivités, création d'un journal, projet artistique, ...). Il précise également les règles de vie propres au groupe d'enfants, qui sont différentes de celles de la maison.

C'est un guide et un cadre qui doit laisser de l'espace à la créativité et à une certaine improvisation ponctuelle des professionnels, des parents et des enfants.

L'intérêt de ce projet d'accueil d'équipe est d'être le fruit d'une réflexion collective en mouvement. Il est l'outil de l'ajustement précis entre cette équipe-là, ce mode d'accueil-là, ces enfants-là. Il porte donc la malléabilité nécessaire aux ajustements des réalités locales, territoriales. Certaines équipes distribuent leur projet d'accueil aux parents et partenaires locaux, d'autres le présentent oralement ou de façon résumée. Lorsqu'il est porté à la connaissance des parents, le projet d'accueil gagne à servir de base à un dialogue et à des explicitations sur le sens de la démarche.

On observe que les projets d'accueil par établissement sont de plus en plus stéréotypés, sous l'effet conjugué du recours de certains grands services à des consultants pour guider la réflexion des équipes et de l'accès sur internet à des projets d'accueil type. S'inspirer d'écrits venus d'ailleurs pour fonder la réflexion de l'équipe est utile, à condition que l'équipe approfondisse sa réflexion, qui lui est propre, de mettre en musique sa particularité, sa personnalité, son style. A défaut, on risque un effet d'affichage : le projet d'accueil énoncé

dans l'établissement ou distribué aux parents, marque un écart entre les idéaux et la réalité de leur mise en pratique et génère des déceptions, des conflits.

La mission préconise

- **Permettre à chaque équipe d'EAJE de constituer son projet d'accueil** en ligne avec les référentiels spécifiques aux tutelles et gestionnaires et en appui sur le texte cadre au niveau national préconisé par la mission. (Cf. Préconisation 1)
- **Favoriser la généralisation du projet d'accueil chez les assistant-e-s maternel-e-s** avec, au besoin, un soutien des services de PMI ou animateurs de RAM

5.2. L'état d'esprit des professionnels au contact des enfants : une fragilité qui peut entraîner des postures réactives, à analyser institutionnellement

La fragilisation des professionnels en contact avec les enfants, dont les raisons sont décrites plus haut, peut induire des attitudes réactives d'autoprotection qui entraînent des dysfonctionnements. A la fois mécanismes individuels qui génèrent des dysfonctionnements des structures et, inversement, des dysfonctionnements des structures qui induisent des dysfonctionnements des personnes. C'est ainsi que se rencontrent, aussi bien chez les assistant-e-s maternel-le-s qu'en EAJE, différents types d'attitudes qui sont à comprendre et à travailler.

Tout d'abord des attitudes de désimplification : « Je fais mes heures, pas de vagues, et je cale mes RTT », « Je fais mon travail, le reste.... ».

Une blessure narcissique de dévalorisation de soi, de démotivation, de somatisation, d'états dépressifs : « On est épuisés, pas reconnus, avec tout le mal qu'on se donne ». Etats d'insatisfaction parfois masqués cherchant réparation auprès des enfants, dans leur contact, leur affection. Blessure narcissique de ces professionnels, née du contraste que, s'ils représentent tout pour les petits, ils ne représentent rien pour la société. Lorsque l'enfant et les parents deviennent une compensation affective, le risque est que l'enfant se fasse lui-même « gratifiant » pour entretenir la spirale. On surinvestit le chouchou qui vous le rend bien. Sa régression devient envahissement, l'enfant vous pompe, vous bouffe, vous épuise, vous vide, avec comme effet l'épuisement professionnel qui arrive par inadvertance, jusqu'au burn-out ou au refus de rester dans le métier.

La sur-adaptation apparaît lorsque les conduites professionnelles sont opératoires avec les enfants, à l'image de dossiers bien tenus : règles, consignes, protocoles sont suivis à la lettre sans aucun recul ni interprétation nécessaires à leurs significations. L'intériorisation des injonctions collectives crée une perte des capacités d'ajustement au cas par cas, en fonction des contextes singuliers des enfants, des familles, des cultures. Des propos de généralisation abusive du type « Si on le fait pour celui-ci, il faudra le faire pour tous », signalent la détérioration des processus créatifs d'ajustage intuitif. Les mécanismes compensatoires d'un sentiment d'incapacité induisent une quête, par nature inassouvie, de

techniques pédagogiques, de méthodes standardisées, la recherche de mallettes, de solutions toutes faites à des problèmes et questions qui restent inanalysées. Sur cette fragilité professionnelle se greffent des signes extérieurs de professionnalisme. Tantôt versant hygiéniste, et c'est la crèche-hôpital ; tantôt versant éducatif, et c'est la crèche-école et l'assistant-e maternel-le instituteur-trice ; tantôt sur le versant familialiste et c'est l'assistant-e maternel-le super-papier-mamie, le-la directeur-riche de crèche-assistant-e social-e.

Le nomadisme ou l'évitement de la charge émotionnelle de la petite enfance. Des professionnels essayent une autre méthode, puis une autre, ont besoin d'air, de voir ailleurs « Notre collègue est toujours en formation ou en réunion et elle n'en rapporte rien ». Discontinuité d'implication, turnover couteux pour les enfants et les équipes.

Par contraste avec ces attitudes de retrait professionnel, d'autres prennent des formes variées d'implication, qui sont constructives si elles débouchent sur les changements attendus. Ces attitudes sont celles des chercheurs de solution. On constate par exemple :

Une attitude de revendication individuelle qui signale une insatisfaction à l'égard de la hiérarchie, du projet, avec des conflits d'équipe : « je n'accepte pas de bosser comme ça, ce n'est pas du boulot ! ». Une posture chronique d'opposition individuelle qui peut aussi se signaler par l'inertie, ou par la mise en échec des nouveaux projets.

La revendication collective reprend une part de contrôle et de maîtrise sur le métier. Elle cherche à reconstruire des pratiques, des concepts, des valeurs bases, retrouver un sens commun. Elle est portée par des associations professionnelles, des syndicats, des initiatives collectives.

D'autres professionnels-elles cherchent la conciliation de leur évolution personnelle et professionnelle qui peut passer par la formation, la qualité des relations au travail, l'attente et l'obtention de promotions internes, la mise en place de nouveaux projets qui ne nécessitent pas d'interroger ou de transformer profondément les cadres existants. Il s'agit surtout de trouver sa place et son espace pour exercer son métier tel qu'on l'entend.

Enfin, les leaders de projets cherchent à transformer les cadres pour dépasser les obstacles rencontrés.

« Chacun doit avoir le sentiment, et le voir dans sa réalité quotidienne, qu'il a apporté sa pierre à l'édifice, qu'il contribue à former un adulte en devenir », disait l'une des participantes au groupe de travail. Faute d'espace d'initiative, l'idéal professionnel se transforme en souffrance professionnelle.

Pour trouver des réponses adaptées à ces dysfonctionnements institutionnels, **des analyses collectives** permettent une amélioration et une transformation des conditions, et d'encourager, partout où elles émergent, les innovations nécessaires aux adaptations des EAJE, du métier d'assistant-e maternel-le, aux évolutions des enfants, des parents, des professionnel-le-s et de la société dans son ensemble.

La mission préconise

- **Promouvoir les approches de bien-traitance** dans les modes d'accueil. Systématiser les temps collectifs de partage de réflexion et d'observations en EAJE en présence d'un tiers non hiérarchique qui garantisse les conditions d'une prise de parole et d'une remise en question des pratiques dysfonctionnantes.

5.3. Institutionnaliser la réflexivité et le travail participatif

L'analyse des pratiques, la participation à des groupes de paroles ancrés sur le terrain, la supervision sont essentielles pour affiner l'observation du jeune enfant, travailler avec les effets « de résonance » entre le ressenti du professionnel et celui de l'enfant, être vigilant sur les confusions avec la place des parents.

Les métiers auprès des jeunes enfants enrichissent mais peuvent fragiliser et rendre vulnérables les personnes qui s'y consacrent ; la fatigue, les dimensions affective et émotionnelle mettent les professionnel-le-s à forte et constante contribution. Les prises de distance sont nécessaires pour éviter les « faux-selves » professionnels et les sur-adaptations opérationnelles, garantir l'équilibre subjectif, l'intérêt intellectuel et ludique de la compagnie des jeunes enfants, des collègues et des familles.

Les dysfonctionnements institutionnels qui ne sont pas analysés produisent des effets néfastes sur les enfants et les professionnel-le-s, et induisent des risques de violences institutionnelles.

L'organisation de l'accueil en EAJE se heurte également aux difficultés spécifiques **des jeunes professionnel-le-s**. Ces jeunes ne sont pas encore autonomes (salaires faibles) et sont encore considérés comme « enfants » chez leurs parents. Ils sont confrontés massivement aux émotions des enfants ou des parents, notamment lors de séparations difficiles ou de parents tendus. Comment prendre en compte leurs propres insécurités, alors que la question de la séparation n'est souvent pas réglée pour eux-mêmes et qu'ils peuvent être en conflit avec leurs propres parents ? Ces difficultés personnelles et sociales rencontrées par des jeunes professionnel-le-s de l'accueil doivent être prises en considération par les encadrants, dans l'organisation du travail d'équipe et dans l'analyse des pratiques.

Compte-tenu des interactions complexes, archaïques, parfois issues des professionnel-les, entre ceux-celles-ci et les jeunes enfants, il importe que ces temps de réflexivité soient effectués avec l'aide d'un tiers, un-e psychologue clinicien-ne : c'est un soutien indispensable et individualisé pour les professionnel-le-s. Son rôle est clinique, institutionnel et a des effets de formation. Il contribue à l'élaboration du projet d'accueil.

Le-la psychologue clinicien-ne, formé-e aux interactions sociales et institutionnelles, accompagne et contribue aux conditions favorables au développement de l'enfant et aux relations positives avec les familles. Il-elle décode les manifestations des enfants, des

professionnel-le-s et des parents. Impliqué-e dans l'équipe, il-elle soutient les améliorations possibles. Sa fonction est d'écouter et de prendre en compte la souffrance psychique, les conflits larvés, des mécanismes collectifs, d'explicitier et contenir les effets des émotions et sentiments qu'éprouvent les professionnel-le-s confronté-e-s à la dépendance des tout-petits.

Si les réunions d'équipe, orientées vers la constitution et la répartition des tâches et des plannings, sont nécessaires, elles ne visent aucunement les mêmes buts, et ne se mènent pas de la même façon que les réflexions et analyses des pratiques. Supervisions, ou groupes de parole ou réflexions d'équipe doivent permettre une parole libre et spontanée. La confiance des équipes au travail, leur sécurité psychologique fondée sur le lien qui unit les membres de l'équipe repose sur la certitude que les paroles exprimant l'authenticité de ce qui est vécu et pensé sont respectées.

La mission préconise

- **Institutionnaliser la réflexivité et le travail participatif autour du projet d'accueil** dans les EAJE ou au niveau des RAM. De même qu'un médecin référent est obligatoire, généraliser la pratique d'un référent psychologue en EAJE qui évite les effets de huis clos et de non dits

5.4. Valoriser les savoirs expérientiels, racines de la profession de l'accueil pour la petite enfance et creuset des innovations au fil du temps

Les savoirs et les pratiques des professionnel-le-s reposent en partie sur leur expérience, sur les gestes et conduites observés et imités, des gestes et des paroles qui opèrent parfaitement dans le concret des situations relationnelles avec les bébés. Il en va de même pour les savoirs concernant le bon développement de l'enfant, les justes relations avec les parents, la mère, le père, les frères et les sœurs, avec les familles. Les professionnels ont à se confronter, partager et à échanger autour de ces pratiques et expériences diverses, ils ont à prendre connaissance et à se documenter sur les autres pratiques et systèmes, de même qu'ils ont à découvrir et à apprendre à utiliser les ressources locales et territoriales et les connaissances du travail des autres intervenants auprès des enfants et des familles.

Pour l'information et la documentation, les professionnels ont besoin de temps d'accès à des colloques, des journées d'études, pour s'informer, et réciproquement faire connaître leurs expériences. Ils doivent pouvoir participer aux initiatives locales, y compris dans d'autres secteurs de la petite enfance, tels que l'hôpital ou les affaires sociales.

5.5. Prévenir les violences professionnelles.

Les violences professionnelles sont liées à la vie des institutions dans les EAJE et liées le plus souvent aux problèmes de vie personnelle et familiale dans l'accueil individuel.

Les violences professionnelles ne sont pas sues parce que les enfants ne racontent pas lorsque les gestes du soin sont chargés d'agressivité ou de brusquerie. Elles sont déniées : « c'est un coup de fatigue exceptionnel » ; « ça vient des enfants, des parents », « cet enfant va mal, il nous pousse à bout », « ces parents sont ingérables » ; on invoque la fragilité psychologique de tel-le professionnel-le, sa personnalité, son caractère, ou sa santé, son couple. L'équipe couvre la collègue par empathie ou solidarité et parce que cela angoisse. Les violences sont souvent cachées, la hiérarchie ne veut pas de « mauvaise image de la structure », d'où un déplacement à la fois du -de la- professionnel-le agressif-ve et du -de la- professionnel-le qui a brisé le silence, ce qui renforce immédiatement la règle du non-dit. Elles sont irreprésentables car elles contredisent le fond des valeurs du travail avec les bébés, constitué de protection, de soin, de bienveillance et de tendresse.

Lorsqu'elles sont dénoncées, leur origine est généralement multifactorielle : surbooking, collègues absentes, vacance de poste, conditions de travail, problèmes de taux d'encadrement, familles en difficultés spécifiques, locaux mal conçus...

Les questions de fond sont les suivantes : comment l'institution va-t-elle traiter cette violence, sans, elle-même, faire un passage à l'acte violent ? L'enfant, par exemple, ne peut être séparé du jour au lendemain sans tiers qui médiatise au moins l'espace d'un au-revoir. Côté parents, comment limiter les effets culpabilisateurs des « Vous n'aviez pas vu ? », et le sentiment de culpabilité « Comment ai-je pu ne pas voir ? ». Côté professionnels, comment éviter la culpabilité, la dépression, la honte ?

C'est un sujet de réflexion qui fait partie du travail en raison des spécificités du travail avec les bébés. Les bébés sont en effet des activateurs de stress, d'émotions fortes. Un bébé est toujours en « état d'urgence interne » quand il a un besoin non satisfait. On parle en psychanalyse d'activation d'affects archaïques, tels que l'angoisse de séparation, d'abandon, de mort, de morcellement, d'envahissement. Ils induisent des contre-émotions à travailler, telles que l'agressivité, le rejet ou la persécution.

Il s'agit de travailler les dimensions institutionnelles (Oury³⁷), pour les encadrants, qui ne se résument pas aux méthodes managériales classiques car les conflits d'équipe, hiérarchiques, les conditions de travail difficiles peuvent se reporter sur les enfants. En effet, il est nécessaire d'apprendre à comprendre et à voir, dans les formations, ce qui n'est ni dit ni montré et à signaler à sa hiérarchie les risques de certaines conditions incompatibles avec

37

Oury Fernand, Vasquez Aïda (1967). *Vers une pédagogie institutionnelle*, Paris, Maspéro. Réédité Matrice éditions, 71 rue des camélias, 91 270 Vigneux. Le « livre vert ».

Oury Fernand, Vasquez Aïda (1971). *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Paris, Maspéro. Idem Matrice éditions. Le « livre rouge ». A mettre en biblio

une disposition bienveillante et bien-traitante des professionnels en contact direct avec les enfants.

La mission préconise

- **Pour lutter contre la violence institutionnelle appliquer la préconisation 45.** En cas d'insuffisance, faire appel à un tiers extérieur à la situation et en cas de maltraitance mettre en place un projet personnalisé de suivi de la situation.

En accueil individuel

Le problème est quadruple : l'assistant-e maternel-le peut ne pas mesurer la violence de certains gestes, mots, forçages éducatifs ou carences de stimulation, de scènes à la télévision. L'assistant-e maternel-le ou l'auxiliaire parental-e peut subir lui-elle-même des violences qui génèrent des attitudes, sentiments ou comportements violents envers les enfants. Les violences peuvent enfin provenir de la vie personnelle des assistant-e-s maternel-le-s, de la précarité, de la solitude. Les tensions entre les employeurs que sont les parents et leur employé-e peuvent également avoir des conséquences pour les enfants. Les parents peuvent aussi ne pas vouloir voir (cf. ci-dessus « l'irreprésentable ») les situations dangereuses pour les enfants. Enfin, il existe aussi des effets mécaniques du travail à domicile, de stress ou d'épuisement liés à la superposition des sphères d'investissement familial, personnel et professionnel.

La mission préconise

- **Apporter un soutien dans les pratiques**, avec les regroupements, les réunions, les activités communes pour sortir de l'isolement (*Cf. Chap. III § 5.3*); améliorer les cadres et trianguler la relation entre employeurs et employés-es pour réguler les rapports de force, voire de domination (*Cf. Chap. II § 3.3*); accompagner les familles par la PMI, par l'animateur-ice du RAM, pour aider à trouver une sortie aux difficultés (*Cf. Chap. III § 6.1*); s'inspirer des travaux sur le télétravail qui définissent les conditions nécessaires pour éviter la démotivation, la dévalorisation, l'isolement et le *burn out*.

6. Coordonner et encadrer le travail des assistant-e-s maternel-le-s.

6.1. L'accompagnement des assistants-tes maternels-les entre la PMI, le RAM, le coordinateur petite enfance

La montée en puissance de la qualification des professionnels de l'accueil individuel sous-entend une collaboration entre les RAM et les services de la PMI, en lien avec le coordinateur petite enfance ou les responsables projets petite enfance communaux ou intercommunaux.

On peut distinguer différentes fonctions, qui sont étroitement liées : l'agrément, la formation, l'accompagnement, la mise en lien entre les familles et les assistant-e-s maternel-le-s, la fonction animation des RAM.

La mission reconnaît l'existence d'un consensus sur l'intérêt des synergies entre les responsabilités respectives des services de PMI, des gestionnaires et animateurs de RAM et des coordinateurs petite enfance. Les champs de compétence et la pratique du quotidien étant croisés, chaque territoire s'est inventé son système. Pourquoi pas ? Cependant il s'avère que la qualité des liens entre les acteurs, la construction ou l'obstruction des partenariats influent directement sur la qualité du service, son fonctionnement, comme son dysfonctionnement.

Les litiges autour du contrat juridique, dans lesquels les RAM se trouvent en situation de médiation, recouvrent la plupart du temps, des tensions relationnelles et des litiges autour de l'accueil de l'enfant, responsabilité de la PMI. Les champs de compétence respectifs se chevauchent partiellement, rendant nécessaire une étroite collaboration et une confiance mutuelle de l'équipe de PMI et du RAM. Les alertes sur la relation assistant-e maternel-le/enfant nécessitent également une coordination suffisamment étroite entre l'équipe de PMI du secteur et le RAM.

Il serait pertinent que la PMI reste l'organe d'accompagnement en termes de contrôle et de suivi des pratiques professionnelles des assistants maternels, instance garante de la loi et du bon fonctionnement des différents acteurs, à l'identique de ce qui existe pour les EAJE.

L'accompagnement professionnel des assistant-e-s maternel-le-s et l'accompagnement à la formation continue restent la plus grande zone de flou et de chevauchement. D'une part, parce que les textes ne reconnaissent cette mission qu'à la PMI alors que dans la pratique, les animateurs de RAM ont cette compétence à la fois par leur expertise professionnelle et par leur observation quotidienne des pratiques des assistant-e-s maternel-le-s au sein des RAM. D'autre part, parce que leur cadre d'exercice leur permet d'organiser des actions de « formation » (*Cf. Chap. IV § 8.1*) : réunions avec un intervenant, groupe d'analyse de pratiques avec un-e psychologue, aide au montage des dossiers d'inscription des assistantes maternelles pour la formation continue, etc.

La mission préconise

- **Prévoir, y compris par une modification législative, l'articulation des rôles et responsabilités respectives des PMI et des RAM** en matière d'accompagnement professionnel des assistants maternels. Il s'agit là surtout d'élargir les missions des RAM notamment pour faciliter l'implication des assistantes maternelles aux situations professionnalisantes, tout en conservant à la PMI son rôle de contrôle et de suivi des pratiques professionnelles. Un document national de référence, qui pourra prendre la forme d'un décret d'application de la loi, fixera les modalités concrètes de cette articulation

Une concertation sur le rôle des services de PMI en matière de petite enfance

La ministre des affaires sociales, de la santé et des droits des femmes et la secrétaire d'Etat chargée de la famille, des personnes âgées et de l'autonomie ont souhaité que soient mis en place des travaux sur l'évolution de la protection maternelle et infantile (PMI). Suite à une concertation sur les aspects sanitaires des missions des services de PMI, une deuxième concertation a porté notamment sur le rôle du service de la PMI dans l'autorisation, la surveillance et le contrôle des établissements et services d'accueil d'enfants de moins de six ans ainsi que dans l'agrément, le contrôle et la formation des assistants maternels agréés et a fait l'objet d'un rapport³⁸.

Le groupe a noté deux principales difficultés :

- Des personnels insuffisamment préparés à assurer l'évaluation et le contrôle des EAJE.

Le maintien du rôle du médecin responsable de la PMI est considéré, par les participants au groupe de travail, comme fondamental pour assurer la responsabilité et le pilotage des procédures.

Ils proposent de :

- Maintenir la compétence du médecin responsable de la PMI ;
- Ne pas élargir la possibilité d'effectuer des contrôles à d'autres professionnels que les médecins, puéricultrices, infirmières, EJE ;
- Former les professionnels des services de PMI à l'agrément, à l'évaluation et au contrôle des EAJE ;
- Clarifier les dispositions relatives à l'administration de médicaments dans les EAJE.

- Le suivi et l'accompagnement des assistant-e-s maternel-le-s, des missions insuffisamment développées et difficiles à exercer.

Les participants au groupe de travail proposent de :

- Favoriser les échanges entre les services de PMI autour des pratiques d'agrément et d'accompagnement des pratiques professionnelles des assistant-e-s maternel-le-s ;
- Rénover la formation des assistants maternels (augmentation du temps de formation obligatoire initial et formation continue effective) pour développer la qualité de l'accueil et favoriser la mobilité professionnelle ;
- Préciser l'articulation des missions des services de PMI et des RAM dans un document commun au ministère chargé des affaires sociales, à la CNAF et à l'ADF.

³⁸ Protection maternelle et infantile, soutien à la fonction parentale, protection de l'enfance et modes d'accueil, mars 2016

6.2 Les crèches familiales, en extinction, mais un modèle d'articulation entre l'accueil individuel et l'accueil collectif.

Les crèches familiales (ou services d'accueil familial) constituent une formule intermédiaire entre l'accueil collectif et l'accueil par un-e assistant-e maternel-le

Les assistant-e-s maternel-le-s agréé-e-s accueillent un à quatre enfants à leur domicile et sont rémunérés par le gestionnaire de la crèche familiale qui peut être une collectivité territoriale, un centre communal ou intercommunal d'action sociale, une association, une mutuelle ou une entreprise. La crèche familiale est placée sous la direction d'une puéricultrice, d'un médecin ou d'une éducatrice de jeunes enfants. Les assistant-e-s maternel-le-s font l'objet d'un encadrement et d'un accompagnement professionnel assuré par le personnel de la crèche.

L'intérêt de la formule des crèches familiales a été souligné par nombre de participants. Pour l'enfant, il permet un accueil individualisé, une continuité et une sécurité, un suivi médical et pédagogique, couplé à des temps collectifs pour l'éveil et la socialisation : en moyenne une fois par semaine, les assistant-e-s maternel-le-s et les enfants se retrouvent dans les locaux de la crèche. Pour les assistant-e-s maternel-le-s, les crèches familiales assurent une relative stabilité de l'emploi, un accompagnement et des formations fréquentes, une possibilité de travailler en équipe, ce qui peut offrir des passerelles vers le collectif... Les crèches familiales ont des avantages pour les familles, en particulier les plus fragiles, pour qui devenir employeur constitue un obstacle et à qui une meilleure souplesse dans l'adaptation des besoins est proposée (remplacement des assistant-e-s maternel-le-s en cas d'absence).

Malgré les avantages de ce type d'accueil, le nombre de services d'accueil familial et de places dans ces services ne cesse de diminuer³⁹. Les difficultés qui expliquent cette baisse sont de plusieurs ordres :

Une difficulté importante, déjà soulevée par le rapport IGAS de 2009 concerne le mode de calcul du temps de travail, qui conduit à rémunérer une part importante des heures comme heures supplémentaires, ce qui renchérit le coût des structures. Bien que le montant de la PSU ait été revalorisé suite à l'adoption de la convention d'objectifs et de gestion signée entre l'Etat et la CNAF pour la période 2013-2017, et soit désormais au même niveau que les autres EAJE, cela ne semble pas avoir résolu les difficultés des crèches familiales. Les modalités de calcul du financement peuvent également être sources de difficulté⁴⁰.

Des difficultés de recrutement sont également signalées. La mission constate que les assistants-maternels les plus jeunes, et dans les zones socialement non défavorisées,

³⁹ On comptait 47 400 places et 704 établissements en 2014, contre 54 043 places en 2006.

⁴⁰ Selon certains participants, il faudrait, pour rentabiliser une crèche familiale, que les contrats soient établis sur la base de 10 heures par jour, ce qui est rarement le cas ; cela entraîne une baisse de recettes donc une augmentation du coût. Les objectifs de taux d'occupation sont également difficiles à assurer. Dans une crèche familiale, pour assurer la continuité du service public, des « places relais » sont nécessaires pour accueillir les enfants dont l'AM référente est en congés, elles doivent être rémunérées pour en avoir la disponibilité mais elle augmente le coût pour le gestionnaire.

ne veulent pas être engagées par des crèches familiales. Elles ont le sentiment de subir trop d'emprise de la part de la direction à propos de leur emploi du temps, de l'organisation de leur travail, du choix des familles, de leurs congés etc. Elles se sentent infantilisées même si elles reconnaissent l'intérêt de l'apport professionnel des intervenants culturels, pédagogiques.

Vu l'intérêt reconnu unanimement de ce type d'accueil, qui combine les avantages d'un accueil individualisé et des temps collectifs pour les enfants, et un cadre professionnalisant pour les assistant-s maternel-le-s, et le contraste avec les difficultés rencontrées par ces établissements, ils devraient faire l'objet d'un examen prioritaire par le ministère en charge des familles et de l'enfance et la CNAF, afin de déterminer les causes de ces difficultés et d'y remédier.

Les questions du manque d'attractivité de ce type de structure pour les assistant-e-s maternel-le-s, l'adaptation des modalités de financement par la branche famille, et les questions statutaires devraient en particulier être examinées.

La mission préconise

- **Examiner**, par le ministère en charge des familles et de l'enfance et la CNAF, **les causes des difficultés des crèches familiales**
- **Explorer les moyens juridiques de créer des structures intermédiaires entre le RAM et la crèche familiale**, assurer une coordination, un cadre professionnel pour les assistant-e-s maternel-le-s, une médiation des relations avec les familles, des temps collectifs pour les enfants...

7. Réduire les sources de contradiction entre les régulations administratives et le développement de l'enfant

7.1. Les effets paradoxaux de la rationalisation gestionnaire dans les accueils collectifs

La mise en place à partir de 2002 de la facturation à l'heure pour les parents, liée au financement à l'heure des établissements, semblerait avoir généré un certain nombre d'effets secondaires négatifs, qui illustrent les dérives liées à la rencontre entre la logique de « services » à des parents qui peuvent apparaître comme plus « consommateurs », avec une logique gestionnaire d'optimisation des équipements.

L'objectif initial du financement à l'heure, rappelé par la circulaire 2014 de la CNAF, est de « *mieux répondre aux besoins des familles et ne plus les obliger à payer un temps d'accueil qu'elles n'utilisent pas (...) et d'être au plus près des besoins réels des parents* ». La grande

rigidité des horaires telle qu'elle était mise en place dans beaucoup d'établissements avant 2000 n'était effectivement pas adaptée aux besoins. Ce choix produit toutefois des effets secondaires négatifs, dès lors qu'il se trouve lié à un objectif de gestion, le taux d'occupation, qui est l'un des critères du calcul du montant de la PSU versée à l'établissement.

Le décompte à l'heure sert de référence à la fois pour le calcul du reste à charge des parents et pour celui des financements versés par la CAF aux établissements. La question de savoir si le temps d'échange avec les familles doit être comptabilisé, et donc facturé, est récurrente ; dans un cas, le risque existe que la famille refuse la discussion ; dans l'autre, ce temps n'est pas reconnu par la CAF comme du temps de travail et d'activité de la structure. La même question se pose du reste pour les temps festifs, les ateliers parents-enfants...

Ce mode de fonctionnement donne une place importante à l'argent dans les relations avec les familles : le parent a pensé son contrat au plus près de ses besoins personnels, souvent dictés par des contraintes économiques. Le contrat est négocié (c'est une préconisation de la CNAF) et chaque heure à prévoir en plus ou en moins est souvent l'objet de négociations qui prennent beaucoup de place au quotidien, au détriment de la discussion autour l'enfant et de son accueil. Pour la sénatrice P. Schillinger, la facturation à l'heure « *renforce le comportement consumériste des familles, qui respectent de moins en moins les horaires de garde pour lesquels ils s'étaient engagés, ce qui complique la tâche des gestionnaires des crèches.* » Le rapport recommande que les familles payent d'avance le « service ».

L'absence d'un minimum de cadre horaire pour les familles a mis en difficulté les structures, qui, de ce fait, ont de nouveau rigidifié leur système. Dans certains guides édités par des CAF, il est préconisé « *de définir précisément les horaires d'arrivée et de départ et de ne pas arrondir les heures, afin de ne pas pénaliser la famille* ». Ces horaires prédéterminés de manière extrêmement précise génèrent manque de souplesse et stress, pour les familles comme pour les équipes. Le fait que soient facturés des temps supplémentaires en cas de retard par rapport aux horaires prévus au contrat peut entraîner un climat de méfiance réciproque, tensions, et préoccupations quotidiennes et *in fine* s'avérer également néfaste en termes de mixité sociale, dans la mesure où les familles en situation de précarité ou en réinsertion professionnelle sont souvent confrontées à des difficultés pour prévoir un emploi du temps précis.

La mission préconise

-Sortir la facturation à l'heure du système de financement PSU des EAJE.

7.2. Les contraintes liées aux normes d'hygiène et de sécurité

Sur cette question, des inquiétudes ont été souvent exprimées dans la concertation.

On constate la multiplication des normes sanitaires, qui entraîne un mouvement d'uniformisation des lieux d'accueil, à des degrés divers, selon qu'il s'agisse de lieux d'accueils collectifs ou du domicile de l'assistant-e maternel-le. La rigidification des normes concernant les équipements, les locaux, l'hygiène et la sécurité et l'augmentation de leur nombre, associés aux indicateurs chiffrés des activités, vont à l'encontre des pratiques de qualité et des besoins d'épanouissement, de découverte et d'expérimentation des enfants.

Il faut changer le paradigme, passer du « tout-sécurité » à la culture du risque mesuré. L'excès en la matière est contreproductif face aux besoins réels des enfants et à leurs capacités d'autoprotection qui ne sont pas sollicitées autant qu'elles le pourraient, telles que l'équilibre, le schéma corporel, les contours et les repérages des espaces.

Face à ces constats et à la disparité des critères pris en compte dans les différents départements, la DGCS s'est emparée de la question de l'enchevêtrement des normes et de la réglementation à prendre en compte pour les établissements d'accueil du jeune enfant (EAJE). Suite à un appel d'offres, le cabinet EQR a réalisé une étude en s'appuyant sur une enquête diffusée auprès de l'ensemble des services de PMI et sur des rencontres sur le terrain avec des professionnels de 15 services de PMI et de 23 EAJE. Menée sur l'année 2015, cette étude s'est attachée à recueillir les différences d'interprétation des normes, mais aussi les bonnes pratiques et les recommandations utiles.

L'analyse produite nourrit les réflexions du groupe de travail sur les normes applicables aux EAJE qui a démarré en 2016. L'objectif poursuivi est d'aboutir à la rédaction de repères partagés à destination des services de PMI.

La mission préconise

- **Rédiger et diffuser un document simple de synthèse sur les normes appliquées** aux modes d'accueil, faisant la distinction entre ce qui est obligatoire et ce qui est recommandé. Au niveau des équipes, définir pour ce qui n'est que recommandé, les normes auxquelles parents et professionnels souscrivent dans un contrat d'engagement mutuel

7.3. Définir des critères de qualité incluant les particularités du développement des enfants avant 3 ans

Comme nous l'avons vu dans le chapitre I, la constitution d'une identité professionnelle qui transcende les métiers et organise les corpus de savoir et les pratiques est recommandée. Ces métiers de l'accueil de la petite enfance manquent toutefois des repères habituels qui permettent de structurer une image professionnelle : ils ne disposent pas d'outils de travail spécifiques, de corpus de savoir dédiés.

La mission préconise

- **Travailler sur la « culture métiers de l'accueil de la petite enfance »** qui en définisse les références propres, afin de sortir des définitions négatives (Cf. proposition n°1)

Par ailleurs, se reconnaître comme un bon professionnel de l'accueil s'appuie encore seulement sur des critères externes aux métiers et aux services. « *Ce qu'est un bon mode d'accueil* » est défini à ce jour, dans les institutions, par des « critères de qualité », tels que l'utilisation à bon escient des finances publiques, la réponse aux besoins et l'égalité entre les usagers... La recherche de critères pertinents pour le pilotage de la politique publique de la petite enfance reste donc à entreprendre.

La démarche gagnerait à prendre en compte, à côté d'indicateurs chiffrés portant sur des aspects logistiques, des indicateurs « cliniques » construits sur la base des savoirs expérientiels des professionnels et des connaissances sur les conditions nécessaires au bon développement des jeunes enfants et à un accueil inclusif.

Cette prise en compte permettrait de réduire des chocs de culture entre rationalisation administrative et professionnels de terrain qui peuvent susciter des résistances parmi les professionnels et même chez certains parents. Citons par exemple l'équipement de certains EAJE en badges pour comptabiliser les heures de présence des enfants ou pour sécuriser l'accès des locaux. Pour les professionnels de la petite enfance, dont certains ont grandi dans des milieux ouvriers, cela évoque les pointeuses de leurs ascendants. Une mémoire sociale est là, réactivée, qui entre en contradiction avec les idéaux qui ont motivé ces professionnels à travailler dans les modes d'accueil, secteur d'activité perçu comme éducatif et social et associé à une promotion et une fierté professionnelle.

Cette mémoire de la condition sociale est aujourd'hui réactivée par les outils qui ont peut-être des vertus de service rendu aux familles, comme la PSU, le multi accueil, le paiement à l'heure, le taux d'occupation, mais qui, on l'a vu plus haut, peuvent entrer en contradiction avec les valeurs et principes qui sont au cœur des motivations au travail auprès de jeunes enfants. Ces cultures managériales étrangères au secteur éducatif et social affaiblissent l'assise, l'identité et la fierté professionnelles.

Par exemple, comment mesure-t-on le bien-être des enfants ? L'intérêt des professionnels de la petite enfance pour leur travail ? Selon quelles structures, services, populations ? Comment comparer les effets des différents modes d'accueil sur le bon développement des enfants et sur la sécurité psychologique des équipes et des professionnels ? Comment ce qui est mesuré peut-il être attribué au seul mode d'accueil ?

Les études sur les repères de qualité ne peuvent raisonnablement se mener sans la participation des acteurs eux-mêmes. Au quotidien, ils suivent les progrès des enfants, observent leurs difficultés, émettent des hypothèses explicatives. Ils peuvent dire : « elle a bien progressé depuis qu'on a changé ceci, compris cela, parlé avec, parlé de, convenu tel aménagement avec les parents, orienté, écouté mieux la mère, donné plus d'attention au

père, à la grand-mère, à son frère ou sa sœur, changé de groupe, de salle, de personne de référence, modifié l'heure de déjeuner de la personne de référence, la pratique d'accueil du matin, depuis que son grand frère est entré à l'école ou que sa petite sœur est gardée aussi par l'assistant-e maternel-le ».

La critériologie consiste à mettre au jour des implicites, la variété des situations de travail, qui doivent elles-mêmes faire l'objet de descriptions basées sur des critères objectifs et subjectifs. La qualité du travail auprès des jeunes enfants est l'effet des interactions entre les paramètres organisateurs des structures, les repères du bien-être des enfants, de l'alliance avec les parents, de l'implication des professionnels de la petite enfance.

La mission s'est inquiétée du risque que l'accueil des jeunes enfants ne soit évalué qu'en termes de rentabilité budgétaire ou de niveau de satisfaction des « usagers -consommateurs », que sont certains parents. Dans ces conditions, il pourrait ne pas être tenu compte d'objectifs plus qualitatifs, tels que la mesure de l'implication des professionnels, les interventions des structures en faveur de la mixité sociale, l'exercice de la démocratie sociale....

Ainsi, l'un des participants de la mission interroge : "la rentabilité ou la baisse de son coût deviendrait-il un nouveau critère de qualité de l'accueil des jeunes enfants? Il s'agit d'un investissement à très long terme pour les enfants et en vue d'une société plus égalitaire et pour un meilleur « vivre-ensemble ». Un autre enchaîne : "l'accueil des jeunes enfants nous oblige à prendre au sérieux le rêve nécessaire d'une société que nous voulons construire. Il est le reflet de la manière dont la société pense la présence et l'avenir des plus vulnérables en son sein. Parce que c'est utopique, ça offre une chance d'être un projet politique et prospectif : il dit comment nous voulons former les citoyens qui forgeront un monde différent".

La mission préconise

- **Elargir la conception de la qualité de l'accueil aux enjeux de développement et d'épanouissement des jeunes enfants.** Pour cela, mener des études qui rassemblent chercheurs, acteurs et gestionnaires pour formaliser les acquis de l'expérience en ce domaine.

Les critères de qualité énoncés dans la consultation qui font actuellement consensus

Les taux d'encadrement des enfants ou le ratio adulte/enfant, la taille restreinte des groupes d'enfants, la stabilité du personnel, l'adéquation des locaux.

Les niveaux de formation, d'expérience et de qualification professionnelle des accueillants, qui se traduisent en termes de compétences ou de capacités professionnelles définies pour les agréments, les sélections pour les formations, d'employabilité pour les embauches. Un équilibre entre les dimensions santé, éducation et compréhension sociale.

Les capacités et les qualités personnelles nécessaires pour accueillir des enfants dans des conditions propres à assurer leur développement physique, intellectuel et affectif ; la disponibilité des professionnel-le-s, leur capacité à s'organiser et à s'adapter, leur capacité de communication et de dialogue, leurs capacités d'observation et de prise en compte des besoins particuliers de chaque enfant et des attentes de ses parents, leurs aptitudes éducatives, leurs connaissances en ce qui concerne le rôle et les responsabilités de l'assistant-e maternel-le.

Les occasions de rencontres et d'échanges, les temps de formation et d'analyse d'expériences entre professionnels de l'accueil individuel et de l'accueil collectif, privé et public, à but lucratif ou non lucratif.

L'attention portée aux enfants pour une adéquation des réponses aux besoins individuels, le temps et la disponibilité accordés par les accueillants à l'enfant et sa famille, la sensibilité du personnel aux intérêts et aux besoins des enfants, la mise en place d'activités appropriées à leur âge, les temps de réflexion sur les pratiques qui favorisent une prise en compte de l'enfant et de sa famille dans une relation individualisée, un accueil personnalisant pour l'enfant, la qualité du dialogue et de l'alliance éducative avec les parents, un accueil qui protège la sécurité affective des enfants et la continuité psychique, un accueil qui encourage la vitalité découvreuse des enfants, un accueil qui favorise la mixité des professionnels, la diversité sociale et culturelle, l'égalité éducative entre les petites filles et les petits garçons, l'ouverture sur le monde environnant, les contacts des enfants avec la nature, la culture, l'art et la science, un accueil qui respecte la dignité de l'enfant, un accueil permettant des positions claires entre les adultes, un accueil qui énonce avec clarté les valeurs et objectifs de son projet de travail.

Pour l'accueil chez un-e assistant-e maternel-le ou au domicile des parents, l'intervention d'un tiers compétent qui médiatise les relations parents/professionnel-le-s.

Pour évaluer la qualité de l'accueil, certains pays favorisent la co-édification des buts et des objectifs au niveau local, ce qui apporte un soutien à la pratique des éducateurs.

La mission préconise

- **Suivre une même approche participative⁴¹**, mêlant professionnels, universitaires, gestionnaires, pour établir les indicateurs de qualité.

- **Encourager l'implication de la France dans les institutions et recherches internationales.**

Les évaluations standardisées internationales permettent d'amorcer des comparaisons nécessaires et intéressantes mais à condition de ne pas perdre de vue que ces évaluations appuient leurs propres critères à partir de contextes très différents du contexte français, notamment l'éducatif préscolaire en maternelle.

Il est utile de contribuer aux travaux européens et de l'OCDE sur l'amélioration des modes d'accueil de la petite enfance afin d'y faire part de la longue expérience de l'accueil de la petite enfance en France, de ses conceptions et de ses pratiques.

8. La transition vers l'école : Favoriser les partenariats et œuvrer à rapprocher les conceptions du jeune enfant

Il y a consensus sur le bien-fondé de la continuité éducative de la naissance à 6 ans. Comment éviter la rupture entre la famille, les modes d'accueil lorsque les enfants y sont accueillis et l'école maternelle ? Les organisations internationales comme l'OCDE valorisent le modèle intégré⁴².

La mission préconise :

- **Mener des travaux exploratoires sur une évolution progressive vers un système intégré de la naissance à 6 ans** et, dans un premier temps, de se placer dans une dynamique de meilleure continuité

Pendant quelques années la France avait marqué un recul dans la scolarisation des enfants avant 3 ans. Le gouvernement a fait de la remontée de cette scolarisation une priorité de sa politique petite enfance depuis 2012.

Les schémas départementaux des services aux familles ont aussi (suite aux recommandations de la note IGAS en conclusion de l'évaluation de la politique publique

⁴¹ Certaines démarches dans ce sens sont en cours (Rayna, Moisset, Bouve, Florin...)

⁴² OCDE, Starting strong I p.89-93 ; OCDE, Starting strong III p. 29 : les services unifiés sont plus à même d'offrir des services de qualité pour plusieurs raisons... Starting strong II p. 49 : « une approche intégrée de la question permet aux ministères concernés de développer des actions concertées et de combiner les ressources pour les services d'éducation et d'accueil du jeune enfant.

« Gouvernance de l'accueil du jeune enfant et du soutien à la parentalité »⁴³) intégré la question de la scolarisation des enfants de moins de 3 ans, dans l'idée d'une répartition territoriale et sociale plus pertinente.

En avril 2016, la ministre de l'Education Nationale, N. Vallaud-Belkacem et la ministre des Familles, de l'Enfance et des Droits des Femmes, L. Rossignol, ont mené une action conjointe en direction des familles sur l'accueil des enfants avant 3 ans à l'école maternelle.

La mission a pris acte de cette action et n'a pas rouvert la question qui fait toujours débat de la scolarisation des enfants de moins de 3 ans⁴⁴. Sa réflexion a porté sur les passages et les cohérences pour le jeune enfant entre son mode d'accueil et le milieu scolaire.

La cohérence recherchée est celle d'une prise en compte dans ces deux milieux de la spécificité du développement du très jeune enfant. La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013 et la circulaire de l'Education Nationale de décembre 2012⁴⁵ sont des pas importants dans la prise en compte de cette spécificité du premier âge.

La mission pointe un risque, souligné à de nombreuses reprises dans les travaux lors de la consultation, et notamment à l'occasion de l'audition par la commission en plénière de Mme Mzali-Duprat⁴⁶. C'est celui d'une approche « par le haut » du petit enfant. Cette approche « par le haut » consiste à importer un modèle scolaire inadapté dans les objectifs d'accueil des moins de 3 ans, du point de vue de la directivité des activités et de la préoccupation de l'évaluation des acquisitions.

En effet les personnes consultées par la mission ont relevé dans les modes d'accueil une « scolarisation » des pratiques, ainsi que des demandes parentales et institutionnelles d'évaluer les acquisitions des enfants. La mission a vu s'établir un consensus positif sur l'inflexion observée dans la circulaire de décembre 2012 sur la scolarisation des enfants de moins de trois ans⁴⁷, qui traduit la préoccupation d'une adaptation aux spécificités de cette tranche d'âge. Cependant fut posée dans les débats la question des évaluations d'acquisition des enfants de moins de 3 ans. La mission considère qu'elles sont à repenser à la lumière des particularités du développement de l'enfant de cet âge. *« De même étant donné l'impact sur les relations psychologiques et éducatives parents-enfants des premiers retours de l'école se posent les questions suivantes : quelle nécessité de transmission aux familles de certaines évaluations? Sous quelles formes? Et dans quel contexte ? »*

⁴³ La note préconisait des rencontres régulières au niveau ministériel

⁴⁴ C. Agnès Florin « La scolarisation des enfants avant 3 ans, qu'en dit la recherche ? » ed. Eres

⁴⁵ Circulaire n° 2012-202 du 18-12-2012 « Scolarisation des enfants de moins de 3 ans »

⁴⁶ Cheffe du bureau des écoles à la DGESCO, Sous-direction de la vie scolaire, des établissements et des actions socio-éducatives

⁴⁷ Circulaire n° 2012-202 du 18-12-2012 sur la scolarisation des enfants de moins de trois ans

La mission préconise

- **Stabiliser les différents types d'initiatives visant à construire des « passerelles vers l'école »**, pérenniser les expériences pertinentes.

- **Développer des modules de formation continue communs aux professeurs des écoles et aux professionnels des modes d'accueil** et des transferts de connaissances et d'expériences entre ces métiers, qui ont à apprendre les uns des autres. Celles-ci se sont largement développées grâce à une convention Education Nationale-Affaires Sociales de 1991⁴⁸.

Le jardin d'enfants de Pencran (Finistère)

Au jardin d'enfants de Pencran (Finistère), quatre professionnels (un éducateur de jeunes enfants, une auxiliaire de puériculture et deux animatrices de petite enfance) peuvent accueillir 16 enfants de 2 à 4 ans. Afin de permettre aux enfants de s'habituer doucement à l'accueil collectif avant l'entrée à l'école maternelle, un projet avec l'école maternelle consiste en cinq à six séances à deux moments dans l'année : en novembre-décembre pour les enfants qui entrent à l'école en janvier, puis en mai-juin pour les enfants qui y entrent en septembre. Un-e professionnel-le accompagne un groupe de cinq ou six enfants.

La première semaine, il s'agit d'une rencontre d'une demi-heure avec l'institutrice, l'ATSEM, les enfants de la classe, les locaux. La semaine d'après, la séance dure une heure, notamment avec un temps de chanson, puis progressivement jusqu'à 2 heures avec une récréation. On constate que les enfants sont plus sereins et confiants car ils connaissent un peu l'institutrice et les camarades.

⁴⁸

Note de service n° 91-015 du 23 janvier 1991, à laquelle est annexé le protocole d'accord concernant la petite enfance

Le projet partenarial « Petits pas vers l'école » à Sevrans

En 2011-2012 l'Éducation Nationale et la Ville de Sevrans ont lancé l'expérimentation « parents – enfants, en route pour réussir : 12 petits pas vers l'école », renouvelée en 2015 sur trois quartiers ZUS. L'enjeu majeur est que chaque enfant puisse cheminer vers l'école en compagnie de ses parents, accompagné de professionnels qui articulent leurs pratiques en ce sens.

La proposition s'inspire à la fois des Lieux d'Accueil Enfant Parent et des dispositifs Passerelle, en allie certains des objectifs pour créer un dispositif innovant et spécifique à son contexte. Sont organisés avec les volontaires des groupes de cinq à six enfants avec leurs parents, qui se réunissent huit séances sur la période post vacances de printemps (de début mai à fin juin).

Pour les enfants, il s'agit de préparer leur entrée à l'école maternelle : un premier temps pour découvrir un nouvel espace de jeux et de partage avec d'autres enfants (temps de socialisation et familiarisation avec la collectivité - trois séances), un second pour découvrir l'espace de l'école maternelle et la vie d'une classe de petite section (temps de socialisation scolaire, familiarisation avec l'école maternelle – cinq séances).

Les séances sont encadrées conjointement par un-e professionnel-le petite enfance (éducateur -trice de jeunes enfants) et un-e professionnel-le de l'Éducation Nationale (directeur-trice et/ou enseignant-e-s) afin de prendre globalement en compte les différentes dimensions en jeu. Elles se déroulent pour partie dans les locaux de l'équipement petite enfance et pour partie dans ceux de l'école maternelle selon un planning préétabli.

Pour les parents, il s'agit de leur donner l'occasion d'échanger avec des professionnels, tant de la petite enfance que de l'Éducation Nationale, et de leur permettre d'accompagner leur enfant dans la découverte de l'école puis tout au long de son parcours scolaire. Pour les professionnel-le-s, il s'agit d'articuler leurs actions, de travailler à leurs représentations respectives et de faire évoluer leurs pratiques dans l'accueil et la prise en compte des besoins du jeune enfant à cette période sensible de son développement.

**« Rapprochement EAJE-école maternelle :
que peut-on faire au niveau d'une commune ? »**

« Dans l'organisation des directions dans une mairie il est possible de :

- Sortir le service de la petite enfance de la direction en charge des affaires sanitaires et sociales et le rattacher à la direction de l'éducation.
- Confier au même adjoint la petite enfance, les écoles et le projet éducatif local.
- Inscrire la petite enfance et l'enfance sur une même ligne budgétaire pour encourager la mutualisation des moyens.
- Piloter des actions communes Education nationale, Ville et créer des situations qui facilitent le travail en équipe.
- Elaborer une charte et une convention relatives aux ATSEM
- Installer un LAPE dans les mêmes locaux que l'école maternelle.
- Installer des classes d'enfants de moins de trois ans dans les locaux d'une maison de la petite enfance en articulation avec l'école maternelle.
- Elaborer les projets d'accueil des enfants de moins de trois ans avec les enseignants, la PMI et les professionnels de la petite enfance du territoire.
- Développer des formations continues pour enseignants de maternelle et des professionnels de la petite enfance.
- Développer des journées d'étude accueillant ensemble des professeurs des écoles maternelles et des ATSEM (...)
- Recruter des auxiliaires de puériculture sur les postes d'ATSEM dans les classes d'enfants de moins de trois ans.
- Construire des crèches à côté des écoles maternelles et mutualiser des salles... »

*Contribution de Nicole DREYER, adjoint au maire de Strasbourg
au séminaire "Bien-être du jeune enfant et institutions" organisé par la DREES, mardi 14 mai 2013.*

Liste des préconisations du chapitre III

Paragraphes	N° Préconisation	Préconisation
1.2	18	Soutenir et développer les accueils de proximité gratuits, les lieux enfants-parents, les initiatives d'éveil ludique, culturel et artistique en direction des enfants, les lieux de rencontres entre les familles sans visée de contrôle des familles ou de forçages pédagogiques
1.3	19	Développer, notamment dans les quartiers défavorisés des modalités d'accueil ouvertes à la fratrie

1.4	20	Augmenter la création de modes d'accueil adaptés favorisant l'insertion
2.2.2	21	Penser l'architecture des locaux pour permettre l'exercice de la vitalité des enfants, leur libre accès aux activités, faciliter les aménagements personnalisés, permettre l'intimité lors des échanges, soins corporels et prévoir des espaces séparés pour le sommeil
2.2.2	22	Réduire le poids des réglementations qui freinent la personnalisation, l'initiative et la créativité concernant l'aménagement des locaux, le matériel, les jeux, les objets courants, le décor
2.3.2	23	Faire intervenir des artistes dans les structures d'accueil, dans les formations des professionnel-le-s et dans les médiations relationnelles avec les familles
2.3.2	24	Lancer un protocole d'accord entre le ministère chargé de l'enfance et le ministère de la culture en s'inspirant du protocole du 28 décembre 1989 portant sur l'éveil culturel et artistique du jeune enfant
2.3.4	25	Lancer la démarche « PASS-AGE », proposée par le rapport de 2013 de Brigitte GRESY et Philippe GEORGES, auprès des professionnel-le-s de la petite enfance ; Inviter les acteurs à réviser leurs documents de référence et leurs cadres de travail pour tenir compte de la socialisation différenciée des petites filles et des petits garçons
2.3.4	26	Inviter les collectivités territoriales et les EAJE à réviser leurs documents d'orientation et leur projet d'accueil en y portant mention qu'ils s'adressent à des petits garçons et des petites filles
2.3.4	27	Intégrer dans les formations initiales des professionnel-le-s de la petite enfance ainsi que dans les orientations de la formation continue un enseignement relatif à la question de la socialisation différenciée des petites filles et des petits garçons
3.2	28	Organiser la pluridisciplinarité des équipes
3.2	29	Accroître la mixité des différents modes d'accueil par des actions en matière de recrutement et d'animation
3.3	30	Rappeler que les établissements gérés par une personne morale de droit public ou par une personne morale de droit privé chargée d'une mission de service public sont soumis à une obligation de neutralité en matière religieuse et politique.
3.3	31	Introduire dans le règlement intérieur des établissements gérés par une personne morale de droit public la nécessité pour les professionnels de s'abstenir de tout signe ostentatoire religieux dans les activités aux contacts avec les enfants, dans le souci de ne pas les influencer et de respecter leur liberté de conscience ainsi que celle de leurs parents
3.3	32	Demander aux établissements privés (lucratifs et non-lucratifs) recevant des fonds publics d'introduire dans le règlement intérieur la même nécessité
3.3	33	Promouvoir la signature de la charte de la laïcité de la CNAF qui prévoit des engagements pour les partenaires de la branche famille en matière de neutralité
3.4	34	Accélérer l'inclusion des enfants en situation de handicap, ou porteurs de certaines maladies compatibles dans les modes d'accueil. Engager une démarche d'information, de sensibilisation et de conviction auprès des familles pour faire évoluer les mentalités sur la socialisation précoce et le handicap

3.4	35	Envisager un ajustement des modalités et rythmes d'accueil pour les enfants en situation de handicap ou de maladie en combinant éventuellement des temps en accueil collectif et des temps en accueil individuel progressifs
3.4	36	Explorer la possibilité d'un système de dédommagement financier pour le manque à gagner d'un-e assistant-e maternel-le qui serait, au vu des particularités de la situation, empêché-e d'accueillir un autre enfant. Prévoir dans le même cas des aménagements d'organisation, d'horaires et d'effectifs dans les EAJE si l'ajustement des pratiques est rendu nécessaire par les besoins des enfants porteurs de handicap
3.4	37	Expertiser la réglementation concernant les conditions d'admission des enfants pour faciliter l'accueil des enfants en situation de handicap ou de maladie
3.4	38	Proposer aux équipes d'EAJE et aux assistant-e-s maternel-le-s qui accueillent un enfant avec un handicap ou une pathologie spécifique, un interlocuteur de dialogue et d'accompagnement : psychologue, médecin, éducateur... et organiser pour les professionnel-le-s accueillant l'enfant des temps de réflexion, formations, rencontres avec d'autres professionnel-le-s confronté-e-s à cette expérience
3.4	39	Compléter la formation initiale et continue des professionnel-le-s en intégrant des enseignements sur leur rôle et leurs positions subjectives dans l'accueil des enfants porteurs de handicap ou de pathologies spécifiques somatiques ou mentales
3.5	40	Prendre des mesures réglementaires pour empêcher le contournement de la réglementation par des micro-crèches
3.6	41	Soutenir les initiatives innovantes et faciliter la collaboration entre les professionnel-le-s de terrain et des chercheurs, pour formaliser leur expérience, en valider la pertinence, en conceptualiser les mécanismes, rendre ces innovations visibles
4	42	Poursuivre et renforcer l'aide ergonomique sur les postures de travail et donner une plus grande latitude aux professionnels pour aménager les locaux
5.1	43	Permettre à chaque équipe d'EAJE de constituer son projet d'accueil en ligne avec les référentiels spécifiques aux tutelles et gestionnaires et en appui sur le texte cadre au niveau national préconisé par la mission (Cf. proposition n°1)
5.2	44	Favoriser la généralisation du projet d'accueil chez les assistant-e-s maternel-e-s avec, au besoin, un soutien des services de PMI ou animateurs de RAM
5.2	45	Promouvoir les approches de bien-traitance dans les modes d'accueil. Systématiser les temps collectifs de partage de réflexion et d'observations en EAJE, en présence d'un tiers non hiérarchique qui garantisse les conditions d'une prise de parole et d'une remise en question des pratiques dysfonctionnantes
5.3	46	Institutionnaliser la réflexivité et le travail participatif autour du projet d'accueil dans les EAJE ou au niveau des RAM. De même qu'un médecin référent est obligatoire, généraliser la pratique d'un référent psychologue en EAJE qui évite les effets de huis clos et de non dits
5.5	47	Pour lutter contre la violence institutionnelle appliquer les préconisations 35 Bis, 37. En cas d'insuffisance, faire appel à un tiers extérieur à la situation et en cas de maltraitance mettre en place un projet personnalisé de suivi de la situation
5.5	48	Apporter un soutien dans les pratiques, avec les regroupements, les réunions, les activités communes pour sortir de l'isolement (Cf. Chap. III § 5.3) ; améliorer les cadres et trianguler la relation entre employeurs et employés-es pour réguler les rapports de force, voire de domination (Cf. Chap. II § 3.3) ; accompagner les familles par la PMI, par l'animateur-riche du RAM, pour aider à trouver une sortie aux difficultés (Cf. Chap. III §

		6.1) ; s'inspirer des travaux sur le télétravail qui définissent les conditions nécessaires pour éviter la démotivation, la dévalorisation, l'isolement et le <i>burn out</i> .
6.1	49	Prévoir, y compris par une modification législative, l'articulation des rôles et responsabilités respectives des PMI et des RAM en matière d'accompagnement professionnel des assistants maternels. Il s'agit là surtout d'élargir les missions des RAM notamment pour faciliter l'implication des assistantes maternelles aux situations professionnalisantes, tout en conservant à la PMI son rôle de contrôle et de suivi des pratiques professionnelles. Un document national de référence, qui pourra prendre la forme d'un décret d'application de la loi, fixera les modalités concrètes de cette articulation
6.2	50	Examiner, par le ministère en charge des familles et de l'enfance et la CNAF, les causes des difficultés des crèches familiales
6.2	51	Explorer les moyens juridiques de créer des structures intermédiaires entre le RAM et la crèche familiale assurer une coordination, un cadre professionnel pour les assistant-e-s maternel-le-s, une médiation des relations avec les familles, des temps collectifs pour les enfants...
7.1	52	Sortir la facturation à l'heure du système de financement PSU des EAJE
7.2	53	Rédiger et diffuser un document simple de synthèse sur les normes appliquées aux modes d'accueil, faisant la distinction entre ce qui est obligatoire et ce qui est recommandé Au niveau des équipes, définir pour ce qui n'est que recommandé, les normes auxquelles parents et professionnels souscrivent dans un contrat d'engagement mutuel
7.3	54	Travailler sur la « culture métiers de l'accueil de la petite enfance » qui en définisse les références propres, afin de sortir des définitions négatives (Cf. proposition n°1)
7.3	55	Elargir la conception de la qualité de l'accueil aux enjeux de développement et d'épanouissement des jeunes enfants. Pour cela, mener des études qui rassemblent chercheurs, acteurs et gestionnaires pour formaliser les acquis de l'expérience en ce domaine
7.3	56	Suivre une même approche participative, mêlant professionnels, universitaires, gestionnaires, pour établir les indicateurs de qualité
8	57	Encourager l'implication de la France dans les institutions et recherches internationales
8	58	Mener des travaux exploratoires sur une évolution progressive vers un système intégré de la naissance à 6 ans et, dans un premier temps, de se placer dans une dynamique de meilleure continuité
8	59	Stabiliser les différents types d'initiatives visant à construire des « passerelles vers l'école », pérenniser les expériences pertinentes
8	60	Développer des modules de formation continue communs aux professeurs des écoles et aux professionnels des modes d'accueil et des transferts de connaissances et d'expériences entre ces métiers, qui ont à apprendre les uns des autres

Les fondamentaux du développement du jeune enfant dans les formations des professionnels

1. Le diagnostic.

1.1. Un manque de professionnels.

1.1.1. Un manque d'assistant-e-s maternel-le-s et de personnel en EAJE.

Dans les EAJE, on constate une insuffisance de professionnels formés pour répondre à la demande sociale des familles de disposer de modes d'accueils diversifiés, de proximité et de qualité. Les besoins sont importants, même si difficiles à évaluer⁴⁹, et sont amenés à croître compte tenu du fait que la pyramide des âges de ces professions va entraîner de nombreux départs à la retraite. Même si la loi prévoit l'emploi de 40 % de personnels qualifiés dans les EAJE, il faut se battre au quotidien pour trouver ces personnels.

Les assistants maternels n'exercent leur profession en moyenne que sept ans et leurs carrières présentent des interruptions liées à des variations familiales ou à des facteurs géographiques. Le choix du métier d'assistant maternel intervient souvent en seconde partie de carrière, après une interruption liée à l'arrivée des enfants ou à l'impact de la profession du conjoint (mobilité professionnelle, chômage).

On constate une pyramide des âges particulière, puisque 35 % des assistant-e-s maternel-le-s sont aujourd'hui âgé-e-s de 50 ans ou plus, contre 25 % pour l'ensemble des métiers de l'accueil de la petite enfance. L'anticipation des effectifs dans cette profession est un enjeu fort, comme le souligne la Cour des comptes : un tiers des assistant-e-s maternel-le-s partirait à la retraite d'ici 2020⁵⁰. En outre, la transition vers la retraite est un processus plus long et progressif pour cette profession, en l'absence d'obligation de cessation d'activité liée à l'âge. Enfin, des professionnels participant à la mission ont signalé des difficultés de retrait

49

D'après une étude confiée au Centre de Recherche pour l'Étude et l'Observation des Conditions de vie (CREDOC – juillet 2011), il est possible d'estimer le nombre de postes manquants dans les EAJE de 7 % à 9 % des effectifs actuels de personnels. Ce phénomène concerne principalement les deux professions sanitaires présentes au sein des EAJE, infirmier(ère)s puériculteur(trice)s et auxiliaires de puériculture ainsi que, dans une moindre mesure, les éducateur(trice)s de jeunes enfants. À l'inverse, des problèmes d'emploi des CAP Petite Enfance sont constatés dans certaines régions. Les tensions sur les professions de la petite enfance sont donc amenées à s'accroître en raison de la conjonction de deux dynamiques dans les cinq prochaines années : des départs en fin de carrière conséquents d'une part, notamment en ce qui concerne les assistant(e)s maternel(le)s et les ATSEM ; et l'objectif de développement de places d'accueil d'autre part.

50

« L'accueil des enfants de moins de 3 ans : une politique ambitieuse, des priorités à mieux cibler », Cour des comptes, rapport public thématique, novembre 2013. Chiffres fournis par la Fédération des particuliers employeurs de France (FEPEM)

ou de non renouvellement d'agrément, pour des raisons de santé physique et mentale, délicats à démontrer.

La profession dépend largement des caractéristiques géographiques et sociodémographiques. Ainsi, dans les centres villes ou les zones péri urbaines pavillonnaires où habitent majoritairement des familles issues des classes moyennes ou supérieures, les assistant-e-s maternel-le-s sont en nombre insuffisant vis-à-vis de la demande et sont en capacité d'imposer leurs horaires, leurs congés, de choisir les familles. Ils-elles peuvent parfois poser des conditions qui vont au-delà des réglementations. A contrario, dans certaines villes populaires ou en zone rurale, de nombreux-ses assistant-e-s maternel-le-s rencontrent des difficultés pour trouver du travail.

Par ailleurs, la demande de garde au domicile des parents augmente sur les secteurs où il n'existe pas d'autres solutions mais on constate qu'elle diminue dès que l'offre d'EAJE ou d'assistant-e-s maternel-le-s agréé-e-s augmente.

1.1.2. Les causes de cette pénurie.

Le manque de professionnels de l'accueil de la petite enfance tient à plusieurs facteurs.

- Il n'y a pas assez de places dans les écoles de formation d'éducateurs-trices de jeunes enfants, d'infirmier-e-s puériculteur-trice-s, et d'auxiliaires de puériculture.
- Les coûts des formations sont parfois élevés, notamment dans les écoles de puériculture.
- Les modes de recrutement et de sélection pour ces formations ne sont pas nécessairement adaptés aux attendus des métiers, d'où un taux d'échec important en fin de formation, puis un turnover significatif en cours d'exercice.
- Une carrière peu attirante par le manque de perspectives d'évolution avec des métiers trop cloisonnés (*Cf. Chap. IV § 1.3*).

Plus particulièrement, pour les assistant-e-s maternel-le-s, le manque de perspectives d'évolution de leur carrière, notamment dans l'accueil collectif, est une des raisons de leur faible espérance de vie professionnelle et de leur faible niveau de professionnalisation qui les condamne à rester dans leur profession ou à changer de secteur. Leur expérience n'est pas reconnue hors de leur cadre d'exercice et leurs possibilités d'obtenir le diplôme d'auxiliaire de puériculture sont minimales. Un des verrous notables à une telle évolution est l'obligation de quatre mois de stage non rémunérés.

**Enquête CEEPAME sur les chiffres relatifs au concours d'entrée
en Institut de Formation d'Auxiliaires de puériculture (IFAP)**

- Nombre d'établissements questionnés (adhérents CEEPAME) = 68
- Nombre de réponses = 36 soit une participation de 53 %
- Total Nombre d'inscrits au concours AP = 15 628
- Nombre places ouvertes dans l'agrément = 1604
- Nombre de candidats qui ont passé l'épreuve de culture générale = 2507
- Nombre d'Auxiliaires de puériculture diplômés en de fin de formation = 1486

Il y a 10 fois plus de candidats que de places ouvertes dans les agréments des écoles. Une profession très attractive qui laisse 89.73 % d'inscrits à la porte des écoles. Il y a 16 % de candidats qui passent les épreuves de culture générale, soit 84 % des candidats sont titulaires d'un diplôme de niveau IV au moment de passer le concours d'entrée en IFAP. Il y a 92.65 % de diplômées en fin de formation. On peut considérer qu'il y a 7.3 % de déficit entre le nombre de places agréées et le nombre de diplômés. Ces premiers résultats confirment qu'il y a un hiatus entre le niveau de formation (niveau V) du DEAP et le niveau général des candidats.

(Enquête menée, pour l'information de la mission, entre le 29 février et le 3 mars 2016 auprès de 68 établissements par questionnaire sur internet)

Pour mémoire

Aucune condition de diplôme n'est requise pour se présenter aux épreuves écrites d'admissibilité.

Sont dispensés de l'épreuve écrite de culture générale :

- 1° Les candidats titulaires d'un titre ou diplôme homologué au minimum au niveau IV ou enregistré à ce niveau au répertoire national des certifications professionnelles, délivré dans le système de formation initiale ou continue français ;*
- 2° Les candidats titulaires d'un titre ou diplôme du secteur sanitaire ou social homologué au minimum au niveau V, délivré dans le système de formation initiale ou continue français ;*
- 3° Les candidats titulaires d'un titre ou diplôme étranger leur permettant d'accéder directement à des études universitaires dans le pays où il a été obtenu ;*
- 4° Les étudiants ayant suivi une première année d'études conduisant au diplôme d'Etat d'infirmier et n'ayant pas été admis en deuxième année.*

1.2. Des formations incomplètes et hétérogènes.

Beaucoup d'acteurs du secteur attendent une montée en compétence et en qualification des professionnel-le-s, en réponse au haut niveau d'exigence de la société et des familles, en matière d'accueil et d'éducation du jeune enfant. Il est également souhaité une extension de la variété des modes d'accueils de qualité.

Or, on constate sur le terrain une perte de transmission des connaissances relatives aux fondamentaux du développement du jeune enfant depuis une quinzaine d'années. « *On ne comprend pas les enfants, on mésinterprète leurs attitudes, parce que nous n'avons plus de repères sur ce qu'est un bébé* »⁵¹.

La mission préconise

- « **Re-fortifier** » la **connaissance du développement de l'enfant** : prendre en compte l'évolution des savoirs sur le jeune enfant et adapter ceux-ci à l'actualité de la condition du jeune enfant ; former aux méthodes de travail qui ne séparent pas le soin, l'éducatif, le relationnel, l'affectif ; former solidement les acteurs de l'accueil afin qu'ils puissent transmettre leurs savoirs et leurs pratiques aux futurs professionnels en cours de formation

Plus les professionnel-le-s auront de connaissances et moins ils seront normatifs et pressés. Plus ils pourront faire confiance à l'élan vital et mental des enfants.

1.3. Une identité professionnelle à consolider.

Les différent-e-s professionnel-le-s du champ de l'enfance, et plus encore de la petite enfance, ne se sentent pas, aujourd'hui, suffisamment d'appartenance commune. Ceci entrave les mobilités au sein des établissements et des services et rend difficile les évolutions de carrière les mobilités professionnelles et géographiques, réduit l'attraction pour ces métiers et accroît le turnover.

1.3.1. Plusieurs métiers dépendant de tutelles différentes

Aujourd'hui, les filières de formation et de qualification des métiers de la petite enfance et de l'accueil dépendent, en ce qui concerne le cursus et le contenu des formations de différents ministères : l'Education Nationale, le ministère en charge des affaires sociales ou le ministère en charge de la santé. Il en est de même pour l'organisation des formations qui relèvent également de plusieurs institutions : ministères, académies, régions, secteur hospitalier,...

Comme les modes d'accueil, les différents métiers de la petite enfance héritent d'histoires et de traditions différentes : les métiers du soin pour les auxiliaires de puériculture et les puéricultrices-teurs, le travail social et éducatif pour les éducateur-trice-s de jeunes enfants, profession plus récente.

51

« Par exemple, nous constatons aujourd'hui des attitudes autour de l'acquisition de la maîtrise sphinctérienne qui correspondent à un retour en arrière de plusieurs dizaines d'années. »

Cette hétérogénéité peut être une richesse pour le développement du jeune enfant, mais le constat est, qu'actuellement, les mobilités professionnelles ascendantes sont rares et difficiles et les formations supérieures sont peu accessibles.

L'architecture générale des formations et des diplômes des niveaux V à II n'est pas établie dans la continuité attendue d'une véritable filière professionnelle intégrée, qui offrirait des futurs possibles à ceux qui souhaitent varier leurs activités et progresser dans leurs responsabilités, au sein de la diversité des EAJE.

La mission préconise :

-Garantir l'efficacité des passerelles d'un niveau à l'autre de diplômes des métiers de la petite enfance

-Articuler les différents champs d'intervention entre les niveaux de V à II, en se concentrant sur les types de compétences nécessaires, pour accompagner le développement de l'enfant.

Il est nécessaire également de créer des parcours complets de formation en correspondance avec les débouchés professionnels sur l'ensemble des métiers et fonctions de la petite enfance qui permettraient d'assurer la professionnalisation attendue de ce secteur. (L'analyse de la situation actuelle, par diplôme, et les préconisations correspondantes sont présentées au paragraphe 6 de ce chapitre).

1.3.2. Une multiplicité d'organismes représentatifs et de conventions collectives

La multiplicité des employeurs fait que, contrairement à d'autres domaines, il n'existe pas une seule branche professionnelle qui couvre l'ensemble du secteur de la petite enfance. Le dialogue social y est éclaté entre de très nombreuses branches. Il existe ainsi des représentants des employeurs et des salariés de l'accueil du jeune enfant dans le secteur public, une branche des assistant-te (s) maternel-le(s) du particulier employeur, une branche des acteurs du lien social et familial, celle de l'aide, de l'accompagnement, des soins et des services à domicile, de la Mutualité, celle des salariés du particulier employeur ou dans des conventions collectives particulières à certaines organisations, (comme celle de la Fédération nationale des Familles rurales). En outre, les établissements collectifs ne sont pas couverts par une convention collective en tant que telle.

Du fait de l'éclatement des formations entre différents ministères et de l'absence d'unité de branche, il n'existe pas de pilotage global de l'ensemble des métiers, ce qui, évidemment, est un puissant frein à une réelle professionnalisation des métiers de la petite enfance.

Les préconisations pour un pilotage permettant cette professionnalisation sont présentées au paragraphe 6.5. de ce chapitre.

1.4. Des tentatives de réponse à ces enjeux

Le diagnostic d'un manque de professionnels formés pour accueillir les jeunes enfants est ancien. Depuis une vingtaine d'années, cette question est régulièrement posée par les différents gouvernements.

Pour ne revenir que sur les 10 dernières années, citons le plan métier présenté par le ministre Philippe Bas en novembre 2006 : Il s'agissait notamment d'adapter la taille des crèches aux besoins du territoire, de favoriser les crèches d'entreprises, de lever les freins réglementaires à l'ouverture de nouvelles crèches, et de faciliter l'accès aux métiers de la petite enfance. L'une des mesures alors envisagées était de développer l'emploi dans les filières de la petite enfance en créant des plateformes petite enfance dans chaque région, en incluant les rectorats et en assurant la gratuité de ces nouvelles filières.

En 2008, la ministre Nadine Morano a lancé un plan métiers de la petite enfance. L'un des objectifs était de "former 60 000 personnes supplémentaires d'ici à 2012, afin d'offrir aux familles entre 200 000 et 400 000 offres d'accueil supplémentaires. Dans les mesures envisagées étaient actées une prime d'installation des assistant-e-s maternel-le-s, une convention avec Pôle emploi sur ces métiers et l'amélioration des carrières. Le décret du 7 juin 2010 a en fait abaissé les exigences qualitatives de formation des professionnels de l'accueil.

Enfin la ministre Dominique Bertinotti annonçait en 2013 la révision du décret du 7 juin 2010 et un plan métier de l'enfance, tourné vers l'accueil mais non spécifique à la petite enfance (naissance -11 ans). Parmi les mesures envisagées figuraient une réforme des contenus des formations, en commençant par les moins qualifiantes autour d'un bloc commun de compétences et la création de passerelles entre les formations et les métiers.

Les professionnel-le-s des modes d'accueil, notamment des EAJE et les organismes de formation, de même que des collectifs⁵² qui les regroupent, ainsi que les gestionnaires de structure, avaient également anticipé le problème du manque de personnel auprès des enfants et interpellé les pouvoirs publics.

En 2016, le potentiel de postes à pourvoir est estimé, par le ministère en charge des familles et de l'enfance, à entre 150 000 et 160 000 au cours des cinq prochaines années. Or, l'organisation actuelle des dispositifs de formation ne permettra pas d'atteindre ces objectifs, ni sur le plan quantitatif, ni sur le plan qualitatif.

L'approche élargie et renouvelée de la mission quant aux enjeux des professions de la petite enfance doit donner les moyens, l'ampleur, les ambitions de renouveler les instruments que se donne la puissance publique pour résoudre enfin ce problème. Les démarches encore

⁵² Le collectif « Pas de bébés à la consigne » a été auditionné par la mission le 6 novembre 2015 en commission plénière. Ses propositions sont accessibles sur www.pasdebebesalaconsigne.com.

trop éparées entreprises depuis 2014, vont néanmoins dans le bon sens⁵³.

2. Constituer une base commune pour former les professionnels de l'accueil de la petite enfance.

2.1. Pourquoi une base commune aux formations ?

Le chapitre I a fait apparaître l'importance d'un cadre commun de référence pour l'ensemble des métiers de la petite enfance autour d'une conception démocratique de l'accueil. Un des objectifs principaux de la mission est de chercher à décloisonner l'ensemble des professions, sans gommer leurs spécificités, afin qu'elles contribuent ensemble au bon développement du jeune enfant. Tout au long de la consultation, les participants ont souligné qu'il existe des connaissances, des références et des attitudes essentielles et transversales à tous les types d'accueil et à tous les métiers.

En effet, une base de formation commune, dès la formation initiale, en formation continue et aussi dans des situations professionnalisantes au fil des opportunités, crée une disposition à travailler ensemble. Elle facilite également les dialogues interprofessionnels qui permettent d'éviter les références rigides, dogmatiques, tronquées, aux savoirs, et aux « écoles ». La création d'un socle commun de connaissances et de pratiques permet également de favoriser les mobilités professionnelles des acteurs de la petite enfance, et faire évoluer les corpus de connaissances et de pratiques.

La mission préconise

-Constituer une base commune aux formations des professionnels de l'accueil de la petite enfance.

2.2. Le contenu du socle commun.

Le contenu du socle porte naturellement sur :

- Une conception renseignée et actualisée des enjeux du développement du très jeune enfant, telle que présentée dans le chapitre I.
- Les particularités des relations et des positions asymétriques et convergentes entre le mode d'accueil et les parents, telles qu'explicitées dans le chapitre II.
- Les attitudes professionnelles et les fonctionnements des structures d'accueil, telles que développées dans le chapitre III.

⁵³ Afin d'assurer l'accès et le maintien dans l'emploi des professionnels de la petite enfance et de mieux répondre à l'exigence de qualité au sein de tous les modes d'accueil, des travaux ont déjà été entamés, depuis 2014, avec d'une part le ministère de l'Education nationale en vue d'une évolution d'un CAP Petite Enfance, et d'autre part la DGOS en vue d'une réforme du diplôme d'auxiliaire de puériculture.

Le socle commun doit couvrir par ailleurs le champ de l'ensemble des métiers de l'accueil. Tout d'abord chaque professionnel, quel que soit son niveau de qualification, doit avoir une connaissance des autres métiers et fonctions. De même, chaque service doit avoir une représentation plus concrète des autres services. Ensuite, chacun, de par sa profession, se fait une représentation de l'enfant dont il a absolument besoin pour pouvoir travailler. L'enfant de la médecine n'est pas le même que l'enfant de la psychologie, de l'anthropologie ou que l'enfant du pédopsychiatre. Il est donc utile qu'il y ait des translations de connaissances sur l'ensemble des représentations des différents métiers. Aucune n'est plus vraie que l'autre et dans chaque profession cette représentation évolue et change. Pour décloisonner, il faut commencer par faire tomber les murs des préjugés et des corporatismes.

2.3. Les modalités.

La transmission de ce socle peut s'organiser en modules transversaux aux différents métiers en formation initiale, en thématiques, en temps communs de formation continue, et en situations professionnelles de réflexion, d'expériences, d'apprentissages partagés au fil des pratiques.

Il s'agit notamment de favoriser les thèmes de formation et les temps communs entre les professionnel-le-s de l'accueil collectif et ceux de l'accueil individuel. Des initiatives communes peuvent conjuguer en un même lieu, un accueil collectif et un accueil individuel. C'est le cas par exemple à la Maison des Tout-petits à Lyon.

Un projet combinant accueil « familial » et éveil en collectivité Maison des tout petits à Lyon

Créée à Paris en 1983 et installée à Lyon en Janvier 2010, la Maison des tout-petits est une structure associative qui a un projet éducatif innovant centré sur l'individualisation dans la socialisation et la bienveillance envers chaque enfant et sa famille. Les enfants déjà accueillis par un mode d'accueil individuel sont accueillis à partir de 14 mois, de 2 à 5 demi-journées par semaine dans l'Espace de Découverte par le Jeu en matinée ou en après midi, dans un groupe d'une vingtaine d'enfants avec des éducateurs de jeunes enfants, autour d'ateliers d'éveil diversifiés.

Pour les enfants accueillis à temps plein, la structure propose un accueil combiné en collectivité et en microgroupes. Chaque enfant accueilli à temps plein passe la matinée ou l'après-midi dans l'Espace de Découverte par le jeu, et le reste de la journée (6h environ) dans un microgroupe de 3 enfants avec un accueillant familial où il pourra manger, dormir et jouer en suivant son rythme (repas, sieste, promenades, jeux plus individuels...).

Pourraient être organisés dans les EAJE des événements culturels, artistiques, festifs, des animations communes, culturelles, sociales, conviviales et des projets communs de territoires, projets solidaires, écologiques, d'échanges des savoirs. Ces actions sont déjà réalisées par des associations comme ATD quart monde, l'espace Robinson ou le projet Zeboulon *(Cf. Chap. III § 1.2 et 2.2.2).*

Il devrait être envisagé d'inclure les cadres administratifs, techniques et les élus de la petite enfance qui le souhaitent à ces temps communs de formation continue. Ceci permettrait de réduire les hiatus, les contradictions, les conflits de valeurs et d'objectifs.

Des formations communes à l'ensemble des professionnels du champ de la petite enfance peuvent aussi être déclinées pour répondre à des particularités territoriales ou conjoncturelles sur un secteur donné.

De même, ce socle commun servirait de fondement pour concevoir les "modules complémentaires" de formation nécessaires en VAE, en CAP petite enfance et dans toutes les formations professionnelles diplômantes ou qualifiantes.

Il ne s'agit pas d'uniformiser les formations ou de les fondre en un nouveau métier mais de créer des passerelles, des liens, et de confirmer le sentiment d'appartenance à une même profession, celle de l'accueil de la petite enfance.

2.4. Une pédagogie adaptée : dans les métiers en lien direct avec les enfants, la formation est un processus de transformation personnelle.

Les personnes consultées ont insisté sur l'importance de la pédagogie de la formation, en plus du format, des méthodes et des effectifs. En effet, le processus de « formation » des métiers de la petite enfance relève d'une transformation personnelle. Ceci requiert de la part des formateurs du temps, une personnalisation et une implication. Les personnes au contact avec les petits enfants doivent en effet apprendre, non pas seulement des pratiques, mais une réflexivité sur ces pratiques ; comprendre l'impact sur l'autre et sur soi de ce qui est fait et de ce qui est dit.

A défaut, le-la professionnel-le est comme un instrument de musique mal accordé et les enfants ont l'oreille juste, détectent ces mécanismes de « faux-selves professionnels » et en souffrent. Il est essentiel que les formations développent le sens de l'authenticité et une lucidité sur les représentations et les jugements qui parasitent le travail.

Les formateurs doivent eux-mêmes être bien formés et curieux d'apprendre, pour qu'ils transmettent ces aptitudes à leurs apprenants. Rappelons qu'un professionnel compétent adopte une démarche active de réactualisation de connaissances et est capable de recherche de documentation sur des supports fiables tout au long de sa carrière.

Il convient de veiller à la qualité des relations, la fiabilité du suivi sur les lieux de stage. Les étudiants considèrent qu'un bon climat d'enseignement est une priorité, c'est à dire

l'absence de brimades, le temps accordé et le respect de leurs questions, doutes, tâtonnements, essais.

3. Faciliter l'accès aux formations initiales des métiers de la petite enfance pour répondre à la pénurie de professionnels des modes d'accueil.

3.1. Créer des places de formation initiale plus nombreuses et mieux valorisées.

Afin de répondre au constat d'insuffisance de personnel et dans la perspective d'un accroissement des besoins, il est important de prendre un ensemble de mesures visant la création de places de formation nouvelles et rendre plus visibles les métiers de la petite enfance auprès des jeunes et des personnes à la recherche d'une insertion professionnelle.

La mission préconise

-Accroître l'ouverture de places de formation pour les métiers de la petite enfance afin de mieux répondre aux besoins des professionnels

-Développer dans les EAJE des stages de découverte des métiers de la petite enfance, par l'accueil des stages en 3^e de collège, pour sensibiliser les jeunes à l'intérêt de ces métiers

-Rénover les supports d'information sur les métiers de la petite enfance en direction des conseillers orientation scolaire et des conseillers pour l'emploi et en direction des personnes à la recherche d'une formation ou d'une insertion

- Proposer de dénommer les titulaires du CAP petite enfance : « assistants d'accueil petite enfance ».

3.2. Favoriser la mixité.

Le manque de valorisation des métiers de la petite enfance va de pair avec l'absence de mixité : 99% des salariés des EAJE sont des femmes, 3,9 % seulement des éducateurs-trice-s sont des hommes (*Cf. Chap. III § 3.2*)

La mission préconise

-Sensibiliser les conseillers d'orientation (Education nationale, Pôle emploi, Missions locales) sur la mixité attendue des métiers de la petite enfance (*Cf. Chap. III § 3.2*).

- Engager une réflexion participative sur la place des hommes dans les métiers de la petite enfance, notamment pour examiner la pertinence d'actions volontaristes en faveur d'une plus grande mixité.

3.3. Organiser les passages entre le chômage et l'emploi en mode d'accueil.

D'un côté les modes d'accueil manquent de personnel, de l'autre, nombre de personnes sont en recherche d'emploi. Les conseillers d'insertion invitent souvent les personnes éloignées de l'emploi à se diriger vers les métiers de la petite enfance. Certaines peuvent avoir des expériences de vie et des compétences potentielles très intéressantes, mais il importe qu'elles ne soient pas placées en situation d'échec (turnover, absentéisme...). De même, les enfants, les parents et les personnels ne doivent pas souffrir de l'inadéquation du profil de la personne en insertion avec les besoins de l'accueil du jeune enfant.

Pour cela, deux moyens existent mais sont à améliorer :

. Les contrats aidés⁵⁴ qui peuvent être utilisées dans les modes d'accueil. Ils permettent, dans un premier temps, une approche du métier sans formation mais avec des expériences de vie.

La mission préconise

-Formaliser les critères d'orientation des personnes recrutées dans le cadre d'un contrat aidé ; travailler le projet en amont avec les équipes de professionnels ou de formation aux professions d'accueil de la petite enfance et les conseillers pour l'insertion dans l'emploi ; tutorer la personne, l'intégrer dans la vie et les réflexions des équipes de professionnels.

-Les préformations aux métiers de la petite enfance qui permettent d'envisager une professionnalisation dans les métiers de la petite enfance, de vérifier la motivation et préparer aux examens. Elles permettent de diriger vers ces métiers des personnes qui ne s'y orienteraient pas spontanément. Aujourd'hui, ces préformations sont souvent proposées par des organismes spécialisés dans la préparation des concours.

La mission préconise

- Réfléchir à une amélioration des modalités pédagogiques utilisées dans le cadre des préformations

- Evaluer, pour le CAP Petite enfance, les types d'engagements pédagogiques de la part des Greta dans les préformations

- Analyser les répartitions des efforts pédagogiques de formation entre les opérateurs publics et privés proposant des formations aux métiers de la petite enfance

- Etudier les modalités visant à réduire les coûts des formations

54

Le contrat d'accompagnement dans l'emploi est un contrat aidé dans le secteur non marchand. Il facilite, grâce à une aide financière pour l'employeur, l'accès durable à l'emploi des personnes rencontrant des difficultés d'insertion professionnelle. Il permet par la suite des recrutements en CDI ou CDD.

3.4. Développer les formations en alternance aux métiers de la petite enfance

Les formations en alternance sont particulièrement adaptées à l'apprentissage des métiers de la petite enfance qui demandent pour être exercés, des expériences concrètes d'immersion auprès des enfants, comme des parents et des équipes.

Elles présentent l'intérêt de sélectionner et de former sur des critères opérationnels adaptés aux attentes des services et des familles comme des besoins du développement des enfants. Des personnes, mieux recrutées, mieux formées, seraient plus stables dans la profession ; l'important turnover actuel serait réduit ; les formations seraient mieux rentabilisées et la professionnalisation serait augmentée.

Les formations en alternance sont particulièrement adaptées aux publics dont les ressources économiques ne leur permettent pas une autonomie financière durant leurs formations professionnelles puisqu'elles sont rémunérées par leur structure employeuse.

La mission préconise

-Procéder à une étude de faisabilité, auprès d'opérateurs, comme des établissements, des services et des écoles professionnelles, sur la question du développement de l'alternance.

-Doublé la supervision de la personne en alternance pour les assistant-e-s maternel-le-s par un-e tuteur-trice pédagogique exerçant dans un établissement ou une structure d'enseignement reconnue (Centre de formation et d'apprentissage (CFA), Greta, école de puériculture, école d'éducateurs de jeunes enfants, lycées professionnels et technologiques, etc.) et par un assistant-e maternel-le répondant à des critères à définir.

3.5. Etudier la pertinence des différents types de formations à distance.

Le développement de la formation à distance est nécessaire d'un point de vue économique et gestionnaire. De nombreux dispositifs de formation, pour différents métiers, l'ont mise en place. C'est par exemple le cas pour les instituts de formation en soins infirmiers. Mais les évaluations ne sont pas toujours positives.

La question de la formation à distance se pose pour l'ensemble du secteur éducatif, y compris à l'Éducation Nationale. Il est nécessaire de faire la distinction entre :

- l'e-formation elle-même.
- l'accompagnement à distance de la formation.
- la recherche d'informations ponctuelles.

Le consensus recueilli lors d'une consultation lancée sur ce sujet a montré que les stages ne sont ni remplaçables, ni substituables. Il faut tenir compte du fait que la formation aux métiers de la petite enfance correspond à une évolution personnelle et est une formation à la relation.

L'accompagnement à distance des formations est souvent mis en place pour des raisons pratiques, économiques et gestionnaires. L'expérience montre que l'accompagnement de la réflexion dans l'analyse des pratiques, qui se fait de retour en salle après un stage, ne peut pas se faire facilement à distance. Même si la visioconférence permet un certain contact, les interactions entre l'apprenant et le formateur sont moins impliquant, moins authentiques, moins précises.

En revanche, la recherche d'informations et de documents de travail par internet ne fait pas débat et est évidemment à développer.

La mission préconise

-Entreprendre une étude sur la fiabilité et les rapports prix-qualité et résultats sur l'insertion professionnelle durable des formations à distance, face au développement quantitatif des formations professionnelles proposées par Internet.

4. Favoriser la professionnalisation et les évolutions à travers la formation continue et la VAE

4.1. Ouvrir et diversifier les formes et contenus des formations continues.

La mission a constaté plusieurs difficultés propres à la formation continue des métiers de la petite enfance. Comme dans d'autres secteurs d'activités, ce sont les personnels les plus qualifiés qui accèdent le plus à la formation continue. En outre, aujourd'hui, ces formations sont trop coûteuses, alors que dans le même temps les fonds dédiés à la formation continue baissent. De plus, les remplacements des professionnels détachés sont présentés par les employeurs comme trop coûteux ou impossibles, faute de professionnels. Enfin, les personnels déplorent le peu d'ouverture offert par les formations en raison de programmes restreints et répétitifs proposés dans les catalogues.

Les colloques et congrès professionnels ouvrant sur des thématiques et approches plus larges et actualisées, relèvent rarement des dispositifs de financement au titre de la formation continue, ni même parfois d'une autorisation d'absence, quand le professionnel motivé s'autofinance sa formation.

4.2 Organiser une diversité de formations : sur site et extérieures au site, intra-équipe et avec d'autres professionnels.

Les formations continues sur site sont intéressantes car elles fédèrent les équipes dans une démarche commune. Mais il est également utile que les salariés puissent aussi participer individuellement à d'autres types de formations, où ils échangent et se forment avec des professionnels venant d'autres modes d'accueil. Certains professionnels n'ont accès que des

formations sur site et ne parviennent jamais à obtenir des formations de leur choix, en extérieur.

4.3 Evaluer la VAE et favoriser l'acquisition des qualifications par cette voie.

La VAE est une voie prometteuse pour augmenter le nombre des assistant-e-s maternel-le-s professionnel-le-s au sein des EAJE, par l'acquisition du CAP petite enfance ou du diplôme d'auxiliaire de puériculture. Cependant, la VAE est difficile, le processus est long pour beaucoup, en raison des difficultés pour acquérir concepts et théories.

La mission préconise

- **Mettre en place une évaluation qualitative et quantitative du dispositif actuel de VAE** en matière de diplôme Petite enfance
- **Modulariser les diplômes**, notamment le CAP petite enfance et le diplôme d'auxiliaire de puériculture, ce qui simplifierait les processus d'évolution au sein des formations en cours de carrière
- **Créer un dispositif innovant de valorisation et de reconnaissances de l'implication des professionnels de l'accueil de la petite enfance, à des situations professionnalisantes**

5. Créer un dispositif innovant de valorisation et de reconnaissance des situations professionnalisantes.

5.1. L'intérêt de valoriser les situations professionnalisantes existantes.

La mission a mis en lumière l'ambition partagée par tous les acteurs des modes d'accueil de construire des services d'excellence dédiés à la très petite enfance. Il est acquis que la formation des professionnel-le-s est l'une des bases principales de cette ambition. La formation initiale et continue sont instituées et doivent évoluer pour dynamiser, approfondir et autonomiser la contribution des professionnel-le-s à ce projet.

Néanmoins, la mission propose une troisième voie, plus souple : identifier et reconnaître les situations professionnalisantes. La professionnalisation tout au long de l'activité professionnelle peut prendre des modalités, des formes multiples. Les professionnel-le-s ont de nombreuses occasions de développer leur expérience et leurs compétences. Par exemple : un-e assistant-e maternel-le qui accueille un enfant porteur de handicap, qui participe à un projet transversal d'éducation au goût, à la musique ou au conte. Quand il-elle- participe à une conférence organisée par la mairie sur le langage des bébés, c'est un-e professionnel-le- qui engrange des savoirs, des expériences et mobilise sa réflexion.

Ces démarches volontaires, qu'on propose d'appeler « situations professionnalisantes », mériteraient d'être valorisées indépendamment même de l'acquisition d'un diplôme par la

VAE. Aujourd'hui, les collectivités locales ou des associations organisent des conférences, des expositions, des campagnes de sensibilisation, des actions culturelles, des événements artistiques, des festivités, publient des journaux, diffusent des films, etc. qui peuvent avoir un intérêt pour les professionnel-le-s de la petite enfance. Les initiatives sont nombreuses sur les territoires, telles que les conférences organisées par des UDAF sur le thème des enfants et des écrans.

D'ores et déjà un certain nombre de professionnel-le-s en tirent profit. Certains indiquent qu'ils ne manquent pas une journée petite enfance, même si elle se déroule sur la commune un samedi, ils-elles travaillent sur des documentaires qui traitent des sujets liés à leur métier, ils-elles sont abonné-e-s à des cycles de conférence... Cela représente du temps, de l'investissement personnel, du travail qui rejaillit positivement sur la qualité de leur travail et leur permet de monter en compétence.

Le renforcement d'une professionnalisation enrichie, diversifiée, ouverte sur les problématiques contemporaines du jeune enfant et de la société passe notamment par le décroïsonnement ou le désenclavement des univers des professionnel-le-s de la petite enfance et par l'encouragement à l'ouverture culturelle et à la socialisation professionnelle. Ces situations professionnalisantes peuvent réunir conjointement professionnel-le-s de l'accueil collectif et de l'accueil individuel. Elles peuvent également être partagées avec les parents.

Des conférences, l'intervention d'un spécialiste sur la commune, une réunion à thème avec un intervenant dans la crèche du quartier, une création artistique de parents ou de professionnels..., pourquoi ne pas y associer quelques assistant-e-s maternel-le-s proches ? Ou/et des parents d'enfants accueillis chez un-e assistant-e maternel-le ?

Effectivement, ces situations professionnalisantes peuvent avoir un effet de décroïsonnement entre les métiers, de renforcement de la relation avec les parents. Ce décroïsonnement lui-même est de nature à renforcer l'image professionnelle de soi et la motivation. Il ne s'agit pas de les systématiser et les décréter, mais de les envisager et les organiser chaque fois que c'est utile, pour élargir la connaissance et réduire les clivages, pour renforcer le tissu social des familles entre elles, et développer leur sentiment d'appartenance à un endroit de vie.

Mais la valeur de ces situations professionnalisantes est très loin d'être reconnue, et elles ne sont pas capitalisées. Pire, parfois, le fait que ces situations ne soient pas identifiées comme professionnalisantes et se déroulent en dehors de tout cadre, rend leur organisation difficile voire impossible, lorsque des opportunités se présentent, ou que des professionnels en prennent l'initiative (trouver une salle, communiquer l'information aux personnes concernées, emprunter un vidéoprojecteur au service, organiser une exposition des objets d'enfants...)

La mission préconise

- **Faciliter l'accès aux événements, situations ou activités professionnalisantes** dans des secteurs adjacents ou transversaux aux métiers de la petite enfance
- **Organiser des situations professionnalisantes réunissant** professionnel-le-s des EAJE, assistant-e-s maternel-le-s et auxiliaires parentaux pour professionnaliser en décroissant.

A terme, ce type d'expérience devrait être intégré et reconnu dans les parcours de manière beaucoup plus fluide que par la seule procédure de VAE.

5.2. Des modalités d'enregistrement et d'utilisation pour valoriser les situations professionnalisantes

Il est important que soit gardée la trace des situations professionnalisantes dans lesquelles les professionnels s'impliquent.

La mission préconise

- **Garder trace des situations professionnalisantes** auxquels les professionnels participent en s'inspirant par exemple du système de valorisation de l'engagement associatif des jeunes qui a généré la mise en œuvre d'un portefeuille de compétences et la création de différents passeports et livrets et/ou s'inspirer du Livret Individuel de Formation de la fonction publique territoriale

Dans la fonction publique territoriale, Le Livret individuel de formation permet de lister les formations et les diverses expériences professionnelles et extra-professionnelles réalisées. Il sert aussi à identifier et à présenter sous une forme synthétique les connaissances, aptitudes et compétences. Il permet de conserver dans un même endroit toutes ces informations sur le parcours suivi.

Le livret individuel de formation peut servir, si l'agent le souhaite, tout au long de la carrière dans le cas d'une demande de mutation, de détachement, de dispense de la durée des formations d'intégration et de professionnalisation ou dans le cadre d'une démarche de bilan de compétences ou de VAE...

Ce livret est sa propriété. Il lui appartient de le mettre à jour tout au long de sa carrière.

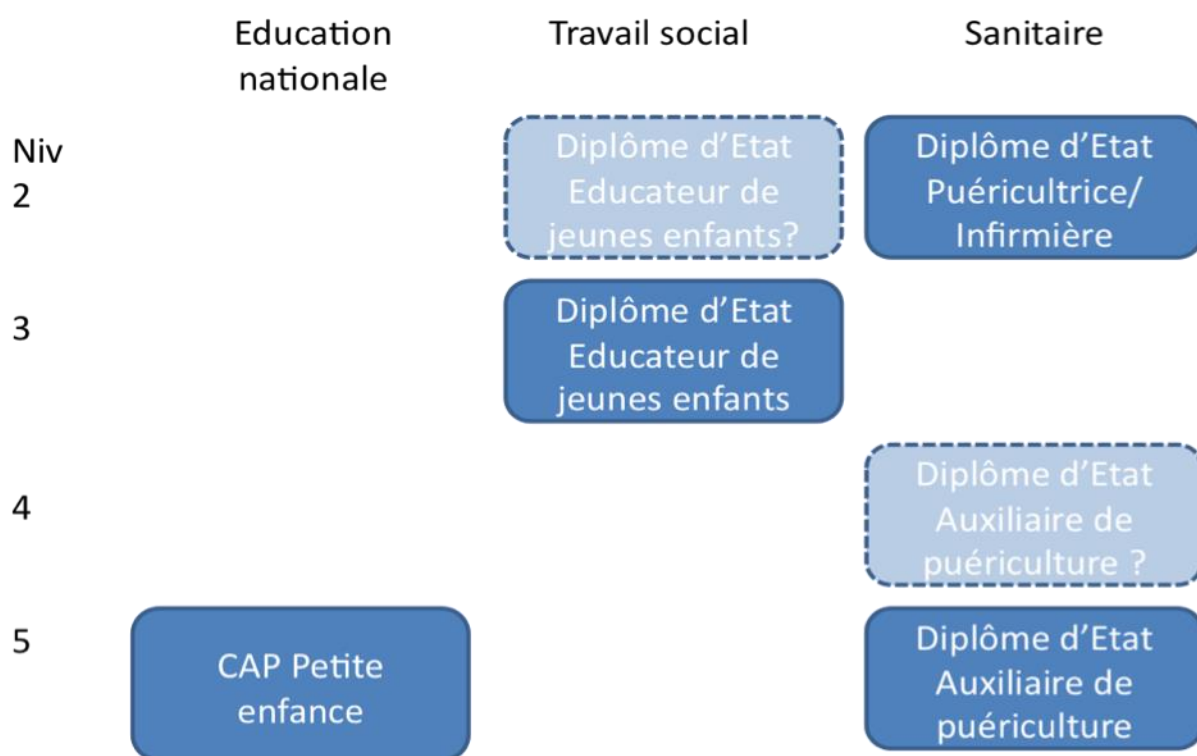
Le livret individuel de formation du CNFPT a reçu le 9 juillet 2008 le prix de l'organisation récompensant des innovations dans le secteur public.

Outre les diplômes, les formations suivies au titre de la formation continue et les emplois occupés au cours de sa carrière et les connaissances, compétences et aptitudes professionnelles mises en œuvre dans ces emplois, les actions de tutorat, les bilans de compétence, les actions de validation de l'expérience professionnelle, les « situations professionnalisantes pourraient y être inscrites. Les modalités de vérifications de l'exactitude des informations consignées par le professionnel lui-même, seraient à définir en tenant compte des spécificités de la petite enfance⁵⁵.

6. Ajuster les différents métiers des EAJE aux objectifs d'accueil de la petite enfance et faciliter l'évolution au sein de la profession.

6.1. Une situation actuelle problématique : une architecture générale des formations et des diplômes discontinue, l'attente d'une véritable filière professionnelle intégrée, des mobilités professionnelles ascendantes rares et difficiles

Les filières de formation et de qualification des métiers de la petite enfance et de l'accueil sont les suivantes⁵⁶ :



⁵⁵

⁵⁶

Ce schéma et le développement ci-dessous ne traite pas de la situation de l'accueil individuel, qui sera abordé au chapitre IV § 7).

6.2. Renforcer les métiers de première ligne.

6.2.1. Le CAP petite enfance

Ce diplôme a été initialement créé pour les métiers d'accueil collectif en milieu scolaire mais son usage évolue vers les métiers de l'accueil individuel et collectif des jeunes enfants, ce qui justifierait un renouvellement de son contenu.

Le **CAP petite enfance** est un diplôme de l'Education Nationale. Ce diplôme a été créé en 1991 pour répondre à la demande des collectivités territoriales devant recruter des agents placés auprès des enfants en école maternelle (ATSEM).

Son usage a évolué. Il devient le premier niveau de diplôme utilisé en mode d'accueil collectif et individuel. Dans les EAJE, parmi les professionnels les moins qualifiés, les titulaires de ce diplôme sont les plus nombreux auprès des enfants. Rappelons qu'à ce jour, dans la réglementation, ce niveau de diplôme n'entre pas dans le quota des "personnes formées".

En 2005, à la demande de la Délégation interministérielle à la famille (DIF), l'organisation des épreuves a été revue afin de favoriser, pour les assistantes maternelles, l'accès progressif au diplôme, en regroupant dans une unité 1 des compétences liées à la garde d'enfants. Les assistants maternels ont l'obligation, dans les 5 années suivants leur 1^{er} agrément, de se présenter aux épreuves de l'unité 1 du CAP petite enfance pour valider leur formation et prétendre à un renouvellement d'agrément.

Des organisations d'assistantes maternelles et des acteurs en EAJE considèrent que cette formation est trop scolaire et que les modules d'enseignement général restent décalés par rapport aux attentes en modes d'accueil. Dans cette filière professionnelle, le CAP petite enfance pourrait être une première marche, pour des personnes voulant s'orienter vers ces métiers.

La mission préconise

- **Intégrer aux travaux en cours de révision du CAP petite enfance la nécessité d'une évolution des contenus de formation** pour qu'ils correspondent aux attentes en mode d'accueil

6.2.2. Le diplôme d'Etat d'éducateur-trice de jeune enfant (EJE)

Il est généralement considéré comme l'une des formations les plus adaptées à l'accueil de la petite enfance car de bon niveau et spécifique.

L'éducateur de jeunes enfants (EJE) est défini dans le référentiel national comme un « travailleur social spécialiste de la petite enfance ». Ses fonctions se situent à trois niveaux : éducation, prévention, coordination. Il s'attache à favoriser le développement global et harmonieux des enfants en stimulant leurs potentialités intellectuelles, affectives, artistiques.

Ce diplôme de niveau III est sous tutelle du Ministère chargé des affaires sociales.

Les préconisations internationales, par exemple celles du Conseil de l'Europe et l'expérience de nombreux pays, sont favorable à une généralisation de cette formation, dans le projet ambitieux d'en faire le métier de base pour l'accueil de la petite enfance. Certains professionnels défenseurs de la qualité des modes d'accueil, préconisent la généralisation de la présence d'un détenteur d'un diplôme d'EJE dans le quotidien des enfants. L'application de ce principe bute cependant sur le coût en formation puis en rémunération.

Suite au rapport « Reconnaître et valoriser le travail social » remis par la députée Brigitte Bourguignon au Premier ministre le 2 septembre 2015, le plan d'actions issu des Etats généraux du travail social (EGTS) reprend le protocole pour la modernisation des parcours professionnels, des carrières et des rémunérations (PPCR), qui prévoit une revalorisation statutaire de ce métier avec le passage d'un niveau B à A de la fonction publique. Cette évolution va entraîner une élévation du diplôme au niveau licence (niveau II), aujourd'hui classé au niveau III du Répertoire national des certifications. Ce reclassement entraînera une réingénierie du diplôme d'EJE.

La mission se félicite que ces travaux dessinent une voie valorisante et de consolidation des EJE, facilitant leur évolution vers des fonctions de direction, leur alignement sur le système européen LMD⁵⁷, qui va dans le sens d'un meilleur équilibre entre le soin des jeunes enfants et leur éveil éducatif. Reste à veiller à ce que la présence d'EJE dans le quotidien auprès des enfants soit maintenue dans les EAJE, alors qu'ils sont déjà en nombre insuffisant. Leur présence en première ligne au quotidien auprès des enfants est cohérente avec les enjeux de prime éducation, et favorise la co-formation entre les métiers.

La mission préconise

- Veiller à garder des EJE auprès des enfants

6.2.3. Le diplôme d'Etat d'auxiliaires de puériculture

La formation d'auxiliaires de puériculture, renforcée sur le versant éveil et socialisation, peut être la formation de base de l'accueil au quotidien des enfants, avec les EJE et au besoin avec l'appui d'autres professionnels, accédant à des formations tout au long de la vie.

⁵⁷ LMD : licence, master, doctorat.

L'auxiliaire de puériculture est un professionnel paramédical qui réalise des activités d'éveil et des soins visant au bien-être, à l'autonomie et au développement de l'enfant. *Son rôle s'inscrit dans une approche globale de l'enfant et prend en compte la dimension relationnelle des soins ainsi que la communication avec les familles dans le cadre du soutien à la parentalité. L'auxiliaire de puériculture travaille le plus souvent dans une équipe pluri professionnelle et dans des structures sanitaire ou sociales.*

Le Diplôme d'Auxiliaire de puériculture est placé sous la tutelle du Ministère chargé de la santé.

Le diplôme d'état d'auxiliaire de puériculture se prépare en 10 mois. La formation théorique d'auxiliaire de puériculture a des modules communs avec les formations d'aide-soignante, AMP (aide médico-psychologique), auxiliaire de vie sociale ou aide à domicile. La formation comprend une formation théorique et des stages pratiques.

Elle est payante, mais des financements existent.

Un jeune enfant est un être immature sur le plan physiologique et psychologique. Les moyens d'expression du mal-être du petit enfant sont limités, il faut des personnes capables de décrypter ces signes. Pouvoir se rendre compte qu'un enfant est malade et savoir prendre soin de sa santé sont des priorités exprimées par les parents. C'est l'une des raisons pour lesquelles les familles préfèrent parfois la crèche en invoquant le professionnalisme des auxiliaires de puériculture.

Les notions de pharmacologie, de douleur chez l'enfant, d'asepsie⁵⁸ sont utiles pour améliorer l'accueil des enfants, voire nécessaires pour pouvoir accueillir ceux qui ont « des petites maladies courantes », ce qui est une demande forte des parents qui ne peuvent multiplier les absences professionnelles. Pour répondre aux objectifs d'accompagnement du développement global des enfants, la formation paramédicale des auxiliaires de puériculture gagnerait à approfondir davantage les approches du corps de l'enfant, sous l'éclairage de l'haptonomie⁵⁹, la psychomotricité, la psychosomatique.

La connaissance, grâce aux stages, de l'univers de la naissance, de la maladie, du handicap permet aux auxiliaires de puériculture de freiner les excès de l'hygiène, de la médicalisation, et du sécuritaire. En effet, on observe depuis quelques années une re-sanitarisation du rapport au bébé (la peur des maladies, des allergies, le désir d'enfants « zéro bobos ») dans les modes d'accueil de la petite enfance avec une tendance au tout-sécurité. Mais cette sanitarisation des modes d'accueil provient moins des auxiliaires de puériculture que des normes sanitaires, liées par excès de sécurité à la judicialisation des relations dans la société et l'abus de normes qualité. Les auxiliaires de puériculture, comme les puéricultrice-eur-s et les pédiatres d'ailleurs, pourraient être des référents qui rassurent et contiennent les excès.

⁵⁸ L'asepsie consiste à empêcher la contamination d'une zone ou d'une surface par des micro-organismes étrangers.

⁵⁹ L'haptonomie est un ensemble de pratiques cherchant à intensifier les bienfaits de l'accompagnement thérapeutique par une attention particulière accordée à la relation, dans laquelle le toucher, notamment, prend une place particulière. Son champ d'application principal concerne son utilisation comme soin psychologique durant la maternité, de la grossesse aux soins du petit enfant en passant par les soins obstétricaux.

Enfin, leur présence est indispensable en EAJE, pour que ceux-ci puissent accueillir les enfants ayant des besoins spécifiques de santé, dont des maladies chroniques ou certains handicaps.

Il y a néanmoins aujourd'hui consensus pour que la dimension éveil, jeu, éducation, propre aux métiers de l'accueil soit redimensionnée. Ainsi, l'« auxiliaire de puériculture » aurait une double compétence – sanitaire et accueil, à degré égal. Ce projet nécessite, soit de diminuer la proportion des enseignements sanitaires, ce qui limiterait alors la flexibilité des carrières des auxiliaires de puériculture, soit d'augmenter la durée de la formation.

La mission préconise

-Ajouter aux compétences actuelles des auxiliaires de puériculture une compétence d'accueil, par certains modules du diplôme d'EJE en psychologie, socio éducation et communication.

Il convient d'identifier les adaptations à réaliser grâce à la coordination entre le ministère de la Santé et celui des familles et de l'enfance. Cette montée en compétence des auxiliaires de puériculture est cohérente avec le projet d'évolution de leur carrière vers le niveau IV. Ceci supprimerait certains hiatus : actuellement un titulaire du bac (niveau IV) prépare le concours d'entrée en école d'auxiliaire de puériculture (niveau V). Les auxiliaires de puériculture pourraient ainsi mieux conjuguer les approches de l'accueil et l'encadrement de petites unités, ainsi qu'occuper des fonctions de coordination de projet.

Ce rééquilibrage des contenus faciliterait par ailleurs les évolutions de carrière des auxiliaires de puériculture. Avec ces compétences enrichies, par exemple, en reprenant certains modules du diplôme d'EJE, les auxiliaires de puéricultures pourraient évoluer vers une fonction similaire à celle occupée par les éducateur-trice-s de jeunes enfants ou s'ils-elles le souhaitent, revenir vers des fonctions en hôpital, comme aujourd'hui, avec des compétences en accueil des jeunes enfants également précieuses en milieu de soin.

6. 2.4. Accueillant éducatif : un nouveau métier nécessaire ?

Doit-on améliorer l'existant des métiers petite enfance ou bien créer un nouveau métier ? Doit-on modifier la formation des auxiliaires de puériculture ou créer un nouveau métier d'accueillant éducatif telle que le propose le projet de l'Institut Petite Enfance B. Cyrulnik⁶⁰.

L'idée de mieux prendre en compte l'éveil de l'enfant peut paraître, à première vue, séduisante. Mais outre qu'il est plus aisé et plus logique de faire évoluer la formation des auxiliaires de puériculture, ainsi que vu ci-dessus, plutôt que créer *ex nihilo* un nouveau métier, il apparaît à l'analyse qu'une telle création présenterait de nombreux inconvénients.

⁶⁰

L'institut petite enfance - Boris Cyrulnik, inauguré en septembre 2013, a été créé par Boris Cyrulnik, Laurence Rameau et Philippe Duval est né de l'association de professionnels, d'universitaires, de praticiens et de centres de formation. L'IPE met en place une formation continue adaptée pour l'ensemble des professionnels de la petite enfance. Un pôle de réflexion sur les formations de ces professionnels, ainsi qu'un centre de recherche sont associés à l'IPE pour permettre de favoriser et de diffuser les évolutions et les connaissances dans le domaine de la petite enfance.

En effet, soit l'accueillant éducatif serait mis dans une position « à parité » avec les auxiliaires de puériculture, occupant à leur côté une fonction d'adulte accueillant, soit il se substituerait à ceux-celles-ci.

Dans le premier cas, la création d'un métier et d'une formation supplémentaire *de novo*, risque de mettre en rivalité des champs de compétence dans les équipes au quotidien. Par exemple, quelle place occuperont les EJE dans ce schéma hors la seule position de direction, alors que tous les avis convergent pour rappeler que cette formation est la meilleure pour l'accueil en première ligne ? Par ailleurs, comment équilibrer sur de petites équipes les taux des auxiliaires de puériculture et de ces éventuels accueillants éducatifs dans les petites structures, qui se multiplient ?

Dans le deuxième cas, où ces éventuels accueillants éducatifs seraient amenés à remplacer, à terme, les auxiliaires de puériculture, il y aurait une perte en compétence de l'accueil du côté puériculture et de l'essentiel versant "somato-psychique" du développement du bébé. Aller vers un diplôme d'« accueillant éducatif », renforcerait ainsi la tendance, dénoncée par la mission, d'un surinvestissement de la dimension éducative/cognitive/adaptative par des professionnels n'ayant pas la connaissance profonde des bases du corps chez le jeune enfant.

Par ailleurs, dans le premier comme dans le deuxième cas, quelle pourrait être l'évolution de carrière de ces nouvelles fonctions que l'on créerait ? Alors que la mobilité professionnelle est un enjeu essentiel à la création d'une nécessaire identité professionnelle de tous les métiers de la petite enfance.

Pour l'ensemble de ces raisons, la mission ne recommande pas la création d'un diplôme d'assistant éducatif niveau IV.

Cela n'exclut pas que pour améliorer la fluidité des parcours entre les métiers et les évolutions, il puisse être opportun de créer de nouvelles étapes intermédiaires.

6.2.5. Le diplôme d'Etat d'infirmier-e puériculteur-trice

Les infirmiers-ères puériculteurs-trices sont actuellement en nombre insuffisant, notamment pour assurer les directions d'EAJE. En outre, il s'agit de rééquilibrer la formation en donnant plus de place aux spécificités du développement du jeune enfant

La-le puéricultrice-teur est une-un infirmière-ier spécialisée-é dans les soins médicaux apportés aux bébés et aux enfants. Elle joue également un rôle de prévention, d'éducation et de conseil auprès des parents. Ce diplôme de niveau 2 est placé sous la tutelle du ministère de la santé.

Les puéricultrices ont contribué largement à la création du système des modes d'accueil en France, tant individuels que collectifs, en raison de leur implantation historique dans les services de PMI et du fait de leurs fonctions de direction des EAJE. C'est un métier sanitaire, dont l'activité dans les modes d'accueil s'inscrit dans la définition globale de la santé de l'OMS (1946) : selon cette définition, « la santé est un état de complet bien-être physique, mental et social, et ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité »⁶¹ ; et la problématique du plein développement de l'enfant ne lui est donc pas étrangère.

La situation actuelle est problématique, non seulement en raison d'un nombre insuffisant de puéricultrices formées pour répondre aux besoins, mais encore en raison de leur degré de qualification qui leur ouvre de nombreuses autres perspectives professionnelles, plus gratifiantes hors du champ des modes d'accueil.

Les référentiels de formation des infirmiers puériculteur-trice-s paraissent ne pas avoir été réactualisés depuis l'arrêté du 12 décembre 1990. Leur révision est envisagée en 2017.

La mission préconise

-Conduire une réingénierie du diplôme de puéricultrice-teur entre le ministère chargé de la santé et le ministère en charge des familles et de l'enfance, en raison de l'importance de l'approche « puériculture » dans les modes d'accueil.

6.3. Elargir la formation pour les fonctions d'encadrant petite enfance

Il doit être noté en préambule que les personnes consultées ont, de façon répétée, insisté sur la nécessité de ne pas continuer à emboliser cette fonction par l'accumulation de tâches administratives, de la « gestion » des ressources humaines, des remontées d'informations chiffrées... qui « retiennent les responsables enfermés dans leur bureau ».

La fonction d'encadrant est une fonction clé à repenser dans un moment de rapide évolution de la société ainsi que des modes d'accueil des jeunes enfants, et alors que les EAJE sont depuis leur création et jusqu'aujourd'hui « le vaisseau amiral » de la professionnalisation de l'accueil (*Cf. chap. IV § 4 & 5*). Or, la formation initiale actuelle des responsables encadrants ne comprend pas les tâches de direction d'un établissement et d'animation d'une équipe spécifiquement dédiée à la petite enfance.

Rappelons quelques spécificités des modes d'accueil de la petite enfance telles qu'indiquées dans les chapitres II et III :

- Les enfants doivent trouver la fiabilité, la stabilité et l'entrain dont ils ont besoin dans ces lieux ;

61

Préambule à la Constitution de l'Organisation mondiale de la Santé, tel qu'adopté par la Conférence internationale sur la Santé, New York, 19-22 juin 1946.

- Les professionnel-le-s doivent travailler collectivement, dans le cadre d'un projet d'accueil partagé, avec des temps d'échange et de prise de distance, dans un environnement de créativité et de plaisir de travailler et d'être avec les enfants ;
- Avec les parents, des relations de confiance doivent être établies, des échanges d'informations organisés, ainsi que des activités communes (fêtes, événements culturels, publications...) ;
- Avec les acteurs locaux (entreprises, milieux artistiques, écologiques.), des projets communs gagnent à être imaginés et mis en place ;
- Et, bien sûr, les relations doivent être harmonisées avec les multiples employeurs (municipalités, entreprises, associations...) et acteurs des politiques locales, sociales et familiales (Protection maternelle et infantile (PMI), Ecoles maternelles, Caisses d'allocations familiales (CAF), Caisses de la Mutualité sociale agricole (CMSA).

La mission préconise :

- **Intégrer à la formation des encadrants l'apprentissage d'un mode de direction participatif**, d'intelligence collective, permettant la conception et la mise en œuvre d'un projet d'accueil cohérent, vivant, ouvert et de partenariats locaux.
- **Faire en sorte que les personnes exerçant une fonction d'encadrant aient une connaissance approfondir du développement des jeunes enfants**

Les modalités des actions de formation correspondantes gagnent à être diversifiées :

- Des formations réservées aux seuls responsables des structures d'accueil, afin que ceux-ci se construisent une identité commune d'encadrant, portant sur les points spécifiques de leur fonction ;
- Des formations communes à tous les cadres liés à la petite enfance (médecins, psychologues), portant sur l'accompagnement des personnes et des équipes en situation d'accueil des jeunes enfants des autres ;
- Des formations spécifiques aux encadrants venant de l'extérieur du monde de l'accueil de la petite enfance, ce qui est de plus en plus le cas ; ces personnes, qui ont une compétence « managériale » classique, doivent être formées aux spécificités de l'accueil des jeunes enfants et de leur famille ;
- Des formations ponctuelles regroupant les encadrants et les accueillants ; portant sur des thèmes précis, elles permettent de faciliter le dialogue entre ces personnes, de travailler ensemble sur une question (accueil des enfants en situation de handicap, protection de l'enfance, accueil des familles qui ont des besoins spécifiques,...).

6.4. Un socle commun pour des métiers transverses

6.4.1. La formation des professionnel-le-s et spécialistes intervenants en appui du travail de l'accueil

Les structures d'accueil ont besoin de l'intervention de compétences et de regards externes issus de disciplines comme la pédiatrie, la psychologie clinique, les sciences de l'éducation, la sociologie, l'haptonomie, la psychomotricité.

La mission préconise

- **Systématiser le recours à des spécialistes externes** (pédiatrie, psychologie clinique, sciences de l'éducation, sociologie, haptonomie, psychomotricité, artistes ...) Ces intervenants doivent pouvoir recevoir dans leur formation des connaissances spécifiques sur le domaine des modes d'accueil en petite enfance

6.4.2. La formation des formateurs

La formation du CAP petite enfance au sein des établissements scolaires est assurée par des enseignants en sciences et techniques médico-sociales détenteurs du Certificat d'aptitude au professorat de lycée professionnel (CAPLP), et en Biotechnologies option santé – environnement. Les formations de ces formateurs sont assurées par les universités (ESPE). La mission a observé des décalages entre le terrain et l'enseignement délivré par des formateurs qui en sont coupés. Les moyens devraient être explorés pour renforcer leur connaissance du développement de la petite enfance et de la pratique des modes d'accueil.

6.4.3. Les formations universitaires et les recherches PE

La formation et la professionnalisation des métiers de l'accueil petite enfance doivent intégrer l'architecture des dispositifs universitaires européens actuels L, M, D. Les écoles professionnelles et les écoles de cadres doivent garder leurs spécificités tout en s'adossant à des cursus universitaires adéquats.

La mission préconise

-**Développer des « Masters des métiers de la petite enfance »** acquis en formation initiale ou continue ou en encore en VAE.

- **Soutenir la création de cursus ouvrant au Doctorat**, portant sur les thématiques spécifiques des modes d'accueil afin d'approfondir le champ des connaissances au domaine de l'accueil en petite enfance.

- **Lancer et soutenir financièrement des appels d'offres petite enfance de recherches** de niveaux Master 2 et Doctorat et créer des bourses de Master et Doctorat fléchées sur des problématiques petite enfance soutenues par les ministères intéressés.

Les collectivités et institutions compétentes en matière de petite enfance (communes et intercommunalités, régions, ministères, CNAF, CAF, etc.) pourraient ainsi impulser et soutenir, y compris financièrement, des thématiques de recherche-terrain petite enfance auprès des universités et écoles professionnelles. Une telle mesure permettrait de favoriser une meilleure liaison entre praticiens, chercheurs et théoriciens, d'instituer des va-et-vient entre théories et pratiques, et de permettre le renouvellement du corpus des connaissances

des métiers et acteurs, y compris en direction des familles. Les thèmes à traiter pourraient par exemple comprendre :

- l'étude de l'impact de la qualité d'accueil sur le développement du jeune enfant,
 - la valeur de la pluridisciplinarité des personnels dans les accueils collectifs ou individuels,
 - les spécificités des accueils des enfants et familles de milieux défavorisés ou à besoins spécifiques,
 - l'étude des repères sur la confiance des parents qui confient leurs enfants,
 - la sociabilité différentielle des jeunes enfants dans les familles et les différents modes d'accueil...
- Constituer un « Répertoire national des formations et de la recherche sur la petite enfance et les modes d'accueil ». La mission constate un manque de visibilité des formations à la recherche de niveaux Master ou Doctorat. La mission recommande de réaliser un état des lieux toutes disciplines confondues pour constituer ce Répertoire pour l'information des professionnel-le-s de la petite enfance.

6.5 Donner une structure à la profession

Il existe aujourd'hui différentes tutelles aux formations de la petite enfance qui relèvent des secteurs sanitaire, de l'animation, de l'éducation, et du social, et qui par conséquent dépendent de différents ministères, tels que Jeunesse et sports, Education nationale, Affaires sociales, Familles et l'enfance et Santé. De même, on constate une multiplicité des branches professionnelles.

La mission préconise

- **Renforcer la coordination entre les différentes tutelles dont dépendent les différents diplômes.**

Le ministère chargé des familles et de l'enfance pourrait jouer un rôle d'intermédiaire-facilitateur pour permettre la mise en cohérence de l'ensemble et que soit amorcée une évolution vers un système de cotutelles pour les diplômes de professionnel-le-s amenés à intervenir dans les modes d'accueil.

- **Favoriser la mise en place d'une plate-forme** réunissant les branches professionnelles qui représentent des établissements et des professionnels de la petite enfance.

Cette plate-forme pourrait notamment permettre une analyse commune des besoins en professionnel-le-s, non seulement en termes quantitatifs, mais aussi en termes de formation et devenir ainsi l'interlocuteur de l'Etat sur cette seconde question. Cela pourrait par exemple conduire à la mise en place d'un observatoire commun des professionnels de la petite enfance permettant d'échanger et d'agréger les données des différentes branches ; la définition de programmes de formation communs, voire de qualifications professionnelles communes.

- **Institutionnaliser des partenariats entre les différents acteurs locaux de la formation**, notamment rectorats et régions afin de mettre en place des « plates-formes » de la petite enfance dans les Régions.

7. L'accueil individuel : assurer des parcours de formations aux Assistantes Maternelles

Il apparaît que le choix spontané des parents à la recherche d'un mode d'accueil a intériorisé les contraintes de disponibilité comme de distance de l'offre. Là où il y a des crèches, ils se tournent le plus souvent en premier vers l'accueil collectif ; le choix d'un accueil individuel est alors un « choix par défaut ». Cependant, en collectif ou en accueil chez un-e assistant-e maternel-le, c'est surtout la qualité de la prise en charge qui compte finalement pour les parents.

7.1. Un métier dont la professionnalisation reste à mi-chemin

Si l'on ne peut que se féliciter que les assistant-e-s maternel-le-s soient désignés comme des professionnel-le-s d'accueil de la petite enfance au même titre que leurs collègues des structures collectives, il convient de souligner que le degré de professionnalisation qu'ils-elles ont atteint reste variable, et la reconnaissance dont ils bénéficient partielle.

Héritières de la longue histoire de la « mise en nourrice » des enfants dans notre pays, différentes lois (1977, 1992, 2005) ont progressivement résorbé le travail non-déclaré et octroyé aux assistant-e-s maternel-le-s un cadre réglementaire, permettant l'ouverture de droits sociaux, comme pour tout salarié. Le choix politique d'un exercice libéral et contractualisé entre parents et employé-e n'a jamais été remis en cause ; l'assistant-e maternel-le est donc salarié-e par les parents employeurs⁶², pour un service par ailleurs également financé par des fonds publics : CAF, conseil départemental, communes (*via* les RAM) et parfois des allocations complémentaires, déductions fiscales. Les crèches familiales représentaient une alternative, mais sont en voie de disparition (*Cf. Chap. III § 6.2*).

Quarante ans après la première loi actant que s'occuper des enfants des autres, même à son domicile est un métier, l'héritage féminin-familial et « naturaliste » de l'accueil des jeunes enfants persiste, faute de nouvelles avancées législatives sur ces sujets. 99,5 % des assistant-e-s maternel-le-s sont des femmes⁶³ et exercent ce métier en même temps ou à la suite de l'éducation de leurs propres enfants, dans l'objectif initial de concilier vie privée familiale et emploi.

Par ailleurs, il est difficile d'avoir une réelle visibilité du niveau de professionnalisme de chaque assistant-e- maternel-le. Les professionnels de la PMI constatent qu'il est difficile d'accompagner réellement le travail des assistant-e-s maternel-le-s, exercé le plus souvent dans la solitude au cœur de leur vie privée. Certain-e-s assistant-e-s maternel-le-s du reste ne souhaitent pas toujours rendre compte d'éléments essentiels comme le nombre et l'âge

⁶² Pour mémoire, la question du double statut parent-employeur et professionnel-le - de l'enfance-employé-e est traitée dans le chapitre II § 3.3.

⁶³En 2010, on comptait 1 434 hommes parmi les 306 256 assistants maternel-le-s. Source : L'e-ssentiel, n° 116, novembre 2011, CNAF

des enfants accueillis, les pratiques éducatives ou les relations avec les parents. De leur côté, de nombreux assistant-e-s maternel-le-s déplorent une augmentation significative des contraintes à leur égard, qu'ils-elles considèrent souvent tatillonnes et peu adaptées à leur travail.

Notons qu'il n'est pas acquis que les parents soient conscients de la nécessité de faire progresser les compétences professionnelles des assistant-e-s maternel-le-s. Selon une étude de 2012 (J.Fagnani⁶⁴), seule une minorité serait d'accord pour que le salaire des assistant-e-s maternel-le-s soit augmenté si elles étaient plus formées. Cela pourrait s'expliquer par un besoin chez les parents de validation *a posteriori* de la qualité du mode d'accueil de leur enfant, quand bien même il leur aurait été imposé par les hasards de l'offre disponible. Des éléments corroborant cette hypothèse sont par exemple le fait que les parents suspicieux changent sans cesse leurs enfants de mode d'accueil pour éviter l'entre-deux du doute ; ou encore que d'autres font un déni malgré les signaux de problèmes avec l'auxiliaire parentale, ou l'assistant-e maternel-le. Ils ont, dans leur relation avec l'accueil collectif, plus de lucidité et de recul.

Une évolution sociologique est à noter : avec les évolutions de la technologie et le télétravail, les schémas sociaux de frontières entre vie privée et vie professionnelle sont en train de s'assouplir. On commence à voir des jeunes femmes rejoindre cette activité professionnelle et qui veulent l'exercer différemment, en association autour de projets, en se regroupant, pour lutter contre l'isolement.

Il y a consensus sur le fait que l'écart de niveau de formation et de professionnalisation entre les professionnel-le-s de l'accueil individuel et ceux de l'accueil collectif doit être réduit. Dans cette perspective, il est déjà possible de s'appuyer sur l'agrément, la formation, et les RAM.

7.2. L'agrément, la formation initiale

7.2.1. L'agrément

Comme développé dans le chapitre II, l'agrément est octroyé, avant toute formation initiale obligatoire, sur la base d'une évaluation du candidat et de l'adaptation de son domicile à l'accueil d'enfants, par une commission de professionnel-le-s de la PMI. Pour améliorer l'homogénéité de cette démarche sur l'ensemble du territoire, un référentiel qui en fixe les critères a fait l'objet d'un décret⁶⁵ en 2012. A ce jour cependant, les retours du terrain sont unanimes pour signaler de fortes variations d'exigences et de moyens déployés par les services d'agrément selon les départements. Le risque d'un recours devant le tribunal administratif, en cas de refus ou de retrait d'agrément non justifiés, conduit certains

⁶⁴ Des assistant-e-s maternel-le-s mieux formé-e-s et plus qualifié-e-s. Les parents consentiraient-ils à augmenter la rémunération ?, Jeanne Fagnani et Antoine Math, Revue Politiques sociales et familiales, 2012, Volume 109 Numéro 1, pp. 59-73.

⁶⁵ Décret n° 2012-364 du 15 mars 2012 relatif au référentiel fixant les critères d'agrément des assistants maternels.

participants à la commission à évoquer « *une sélection impossible* », tandis que de leur côté, les assistant-e-s maternel-le-s déplorent une augmentation significative des contraintes à leur égard, qu'elles considèrent peu adaptées à leur travail.

Ces disparités ne sont sans doute pas sans lien avec la grande variabilité des moyens dont disposent les services de PMI. Pour rappel, selon une étude de la DREES⁶⁶, les effectifs d'infirmier-ère-s puéricultrices en PMI varient selon les départements de 3 à 156 pour 10 000 naissances.

La mission préconise :

- **Encourager les départements à pourvoir de manière suffisante les équipes de professionnels en charge de l'agrément des modes d'accueil.**

7.2.2. La formation initiale actuelle

La formation obligatoire initiale des assistant-e-s maternel-e-s est d'une durée de 120 heures, la moitié avant l'accueil du premier enfant et l'autre moitié dans les deux ans qui suivent. Il n'y a pas d'évaluation des participants à l'issue de la formation. En complément, il est demandé aux assistant-e-s maternel-e-s de présenter l'unité 1 du CAP Petite Enfance dans les cinq années qui suivent le premier agrément. Dans beaucoup de métiers, les formations initiales minimales sont d'un an minimum et validées par un certificat ou un diplôme. A cette brièveté de la formation initiale des assistant-e-s maternel-e-s, il y a deux explications. La première est financière : l'allongement de la formation représenterait une charge supplémentaire importante pour les départements. La seconde est que l'on considère trop souvent que les connaissances fondamentales que sont le développement des enfants, les enjeux des liens parents-professionnel-le, mais aussi les méthodes de travail sur la prime éducation et la socialisation, ne seraient qu'un « en plus » de l'expérience personnelle.

Rappelons une nouvelle fois le constat fait pour toute formation dans le domaine de l'enfance : l'expérience personnelle, la motivation, la curiosité d'apprendre et le plaisir de faire ce travail sont des ingrédients nécessaires pour travailler auprès des enfants mais non suffisants. Tout ceci ne prend sens, n'est réellement pertinent, qu'à la lumière d'un socle de connaissance. De la même façon qu'il ne suffit pas de mettre un enfant dans un groupe pour qu'il se socialise, il ne suffit pas d'avoir une expérience personnelle pour savoir exercer la profession d'assistant-e maternel-e.

7.2.3. Le CAP petite enfance obligatoire ? Ou plutôt une formation spécifique allongée et assortie d'un stage

⁶⁶

« Les services de PMI : plus de 5 000 sites de consultations en 2012 », DREES, Etudes et résultats, avril 2015, n° 913

En 2009, il a été fait obligation aux assistant-e-s maternel-le-s de suivre l'enseignement de l'unité 1 du CAP Petite enfance pour valider leur agrément (sans que la validation ne soit obligatoire). L'objectif était d'inciter les assistant-e-s maternel-le-s à acquérir, en fait, la certification dans sa totalité ; d'encourager la montée en compétence et d'établir une passerelle vers d'autres professions de la petite enfance. Si la proportion des assistant-e-s maternel-le-s qui, s'étant présentés à l'examen, l'obtiennent est élevé (de l'ordre de 80 %), reste que la proportion globale des assistant-e-s maternel-le-s qui suivent l'ensemble de la formation du CAP Petite Enfance et le valident n'est pas connue.⁶⁷

Est rappelée l'importance d'une bonne articulation entre les organismes qui dispensent les 120 heures de formation initiale dans les départements, les équipes d'agrément des PMI et l'organisation du suivi du CAPPE par les organismes concernés.

La refonte du CAP Petite Enfance, actuellement portée par l'Education nationale et le ministère en charge des familles et de l'enfance, a pour objectif de renforcer son contenu, notamment sur les enjeux éducatifs, mais n'en modifie pas la durée. L'alternative est posée : Faut-il aller encore plus loin avec le CAP Petite Enfance ? Faut-il rendre obligatoire la réussite au module 1 pour les assistant-e-s maternel-le-s au moment du premier renouvellement de l'agrément, voire même la réussite à l'ensemble du certificat ? Ou bien faut-il s'orienter vers la recherche d'autres outils de montée en professionnalisation ?

Pour éclairer la réflexion rappelons des éléments de débats de la mission. La formation actuelle au CAP Petite Enfance est une formation Education nationale, courte et orientée vers des enfants en âge d'être à l'école maternelle. A ce jour, le CAP Petite Enfance n'ouvre pas d'accès sur d'autres professions des modes d'accueil existantes et il n'entre pas dans les 40 % qu'impose la réglementation sur les EAJE ; il est en effet souvent considéré ne pas répondre suffisamment aux besoins des structures. Mais il peut être vu comme le premier pas, à encourager, d'un parcours professionnel dans le domaine de la petite enfance jusqu'à 6 ans. Les travaux actuels visent à le décroisonner et à actualiser son contenu afin de mieux professionnaliser ses titulaires.

La formation au CAP Petite Enfance peut se faire à distance, par e-formation (c'était l'une des préconisations du rapport de la Commission pour la « Libération de la croissance française », présidée par Jacques Attali, remise au président de la République le 23 janvier 2008) et les offres commerciales correspondantes sont nombreuses sur le web. La mission rappelle cependant qu'un accueil professionnalisé des jeunes enfants nécessite une capacité à réfléchir et travailler avec d'autres, et que la formation à ces métiers doit être une expérience de transformation des représentations autant que d'acquisition de contenus sur les enfants, les familles et le métier.

⁶⁷ On connaît le nombre de personnes se présentant à l'examen global (32 000 en 2013) et admises (27 600 la même année). Il y a 8,6% de candidats scolaires et 4,3% en apprentissage, ce qui est faible.

Au terme de ce rappel, il apparaît que le CAP Petite Enfance, tel qu'il est à ce jour, ne peut remplacer une formation spécifique des assistant-e-s maternel-le-s, mais peut y contribuer.

La mission préconise :

- **Allonger la formation initiale obligatoire des assistant-es maternel-les** en vue de l'obtention du CAP petite enfance et lui adjoindre un stage en structure collective de l'enfance ou auprès d'un-e assistant-e maternel-le, pour simplifier l'accès à d'autres formations ou à une orientation vers les structures collectives

La formation initiale

Certains modules doivent être spécifiques aux candidats assistant-e-s maternel-le-s, étant donné la spécificité de cet exercice. D'autres pourraient être acquis dans des organismes délivrant d'autres qualifications à d'autres métiers de la petite enfance, comme, par exemple EJE. Ceci serait en ligne avec l'objectif de développer un socle commun et une identité professionnelle de la petite enfance.

Cette formation élargie serait organisée par les départements, avec les régions. Ils pourraient monter des partenariats avec des écoles de formation pour que les assistant-e-s maternel-le-s puissent y suivre certains enseignements *a priori* destinés à d'autres professions.

Un stage en structure petite enfance

Un stage en structure collective de l'enfance est un moyen privilégié de professionnalisation. Ces stages pourraient se dérouler dans les EAJE, mais la mission n'exclut pas l'idée de stages encadrés par des assistant-e-s maternel-le-s eux-mêmes (*Cf. Chap. IV § 8.2*) et/ou dans des services autres que les modes d'accueil, à condition qu'ils s'adressent à des jeunes enfants et qu'ils soient tutorés et suivis par des formateurs, pour éviter les désillusions, inutilement coûteuses tant sur les plans humain que financier.

Cette formation donnerait lieu à une validation permettant aux assistant-e-s maternel-le-s d'avoir un accès simplifié à d'autres formations et d'exercer dans des structures collectives d'accueil ou d'animation, entre autres. Elle pourrait être dispensée par les organismes formant les autres professionnel-le-s de la petite enfance, de l'éducation ou de l'animation.

7.3. La formation continue des professionnels de l'accueil individuel

7.3.1. Un triple enjeu et des obstacles à lever

La formation continue des assistant-e-s maternel-le-s pose un triple enjeu. Il s'agit tout d'abord d'un droit commun à tous les salariés, par lequel la loi reconnaît l'utilité de la connaissance. Ensuite, il s'agit de maintenir le plaisir et l'intérêt portés à sa profession, défini

à l'occasion de la mission : « *L'objet du narcissisme des parents c'est leur enfant, mais l'objet de valeur narcissique du professionnel c'est la qualité de son travail avec l'enfant* ». Enfin la formation continue est le moyen de stabiliser et faire monter en compétences des professionnels qui, faute de perspectives de progression, ne restent pas dans le métier⁶⁸. Cet objectif est une urgence dans un pays qui non seulement manque de places d'accueil, mais dans lequel, lorsqu'il y a des places, manquent également des professionnel-le-s qualifié-e-s.

Le départ en formation professionnelle des assistant-e-s maternel-le-s a fortement augmenté ces dernières années, ce qui témoigne de leur volonté croissante de se former. Les modalités de mise en œuvre restent toutefois complexes.

L'un des premiers obstacles est la nécessité d'avoir l'accord de chaque parent et de trouver les solutions d'accueil pour les enfants pendant les temps de formation. Pour le contourner, les formations peuvent être assurées le samedi ou en soirée, hors des heures de travail. C'est par exemple le choix qu'a fait IPERIA. A cette pratique certaines organisations d'assistant-e-s maternel-le-s, opposent la fatigue après des journées parfois de dix heures d'accueil, et le besoin de deux jours consécutifs de repos en fin de semaine. C'est l'une des formes de la « quadrature du cercle des modes d'accueil » : le service, les parents, les professionnel-le-s et les enfants.

Il est possible que certaines des résistances des assistant-e-s maternel-le-s à la formation résultent d'un « mauvais souvenir » du système scolaire. Dédramatiser par des modalités de travail recourant à des supports ludiques, audiovisuels, où l'oral domine, est une approche qui a fait ses preuves. La clé du succès est que les assistant-e-s maternel-le-s participant-e-s soient porté-e-s par une expérience vivante avec des formateurs et des collègues : c'est de ces rencontres que se nourrit l'estime professionnelle de soi, la fierté de son identité de professionnel-le de la petite enfance.

7.3.2. Améliorer l'accès à la formation continue par la réglementation

La professionnalisation tout au long de l'activité peut aussi être améliorée par la réglementation. Le droit à la formation continue (FC) doit s'assortir d'une obligation de formation continue pour les assistant-e-s maternel-le-s et les auxiliaires parentaux-tales. Cependant, et pour tenir compte de la spécificité de l'accueil individuel, la mission préconise que les parents-employeurs, les services publics, les organismes gestionnaires et intermédiaires quand ils sont présents, s'impliquent tous les trois dans la mise en œuvre d'une telle obligation. En pratique, il s'agirait que les parents libèrent les assistant-e-s maternel-le-s ou les auxiliaires parentaux-tales pour leurs formations types avec des contenus définis par journées.

⁶⁸

En moyenne un-e assistant-e maternel-le ne reste dans le métier que 7 à 8 ans.

La mission préconise

- **Poursuivre d'élargissement des missions des RAM** en lien avec les services de PMI pour faciliter la mise en place de la formation continue des assistant-es maternel-le-s.

7.3.3. Prendre des dispositions pour simplifier la disponibilité des assistant-e-s maternel-le-s et auxiliaires parentaux-tales pour leur formation

Toutes les solutions facilitant en pratique l'accès aux formations doivent être développées, mouvement du reste initié par le gouvernement ces dernières années.

La mission préconise :

- **Organiser la prise en charge des enfants pendant le temps de la formation des assistant-e-s maternel-le-s**, éviter l'avance parentale de salaire, inclure la prise en compte de la formation continue dès le stade de la contractualisation avec les parents

Pour que les assistant-e-s maternel-le-s et les auxiliaires parentales puissent aisément se rendre sur les lieux de formation, avec les enfants qu'elles accueillent, les formations proposées doivent être décentralisées au plus près de l'endroit où elles exercent. A cette fin, des références pertinentes lors du choix des lieux de formation pourraient être les secteurs de PMI, les implantations des RAM, les centres sociaux, les maisons de parents ou de la petite enfance...

SIVOM Val de Banquière

Le SIVOM Val de Banquière qui gère un RAM a créé un partenariat privilégié avec le centre de formation Inter'Val Formation ; il comprend ainsi une halte-garderie attachée au centre de formation. Inter'Val Formation peut alors proposer des modules sur le temps de travail des AM, auxquels elles sont en mesure de participer pendant que les enfants sont accueillis par l'équipe de la halte-garderie. Une auxiliaire de puériculture assure le lien ; elle est un repère aussi bien pour l'assistant-e maternel-le que pour les enfants avec qui elle aura fait connaissance à l'occasion des activités du RAM. Cette organisation permet à l'assistant maternel de se former sur son temps de travail pour améliorer la qualité d'accueil proposé aux familles, tout en respectant la sécurité affective des enfants.

7.3.4. Introduire une socialité professionnelle des auxiliaires parentales-aux

Environ 42 000 enfants de moins de 3 ans sont gardés à titre principal par un-e salarié-e à son domicile⁶⁹, nombre en augmentation constante, même s'il a récemment connu un léger fléchissement et qu'il reste faible au regard du nombre total d'enfants pris en charge par une autre personne que leurs parents.

Alors même que ce modèle est souvent présenté comme un idéal non accessible, on observe que le recours qui y est fait diminue dès que l'offre d'autres modes d'accueil apparaît. Ce constat peut être lié au fait que, concernant la garde à domicile, tout repose sur la bonne rencontre et la relation de confiance, qualification et expérience comme stabilité professionnelles des auxiliaires parentales-taux étant très variables. En outre, le coût élevé de ce mode d'accueil explique certainement en partie cette désaffection.

Respectant la liberté de choix des parents, les pouvoirs publics subventionnent dans des proportions non-négligeables le recours à ce mode d'accueil, alors qu'à ce jour aucun élément ne permet d'en mesurer la qualité au regard du développement et de l'épanouissement de l'enfant.

Sans préjuger des résultats des quelques études en cours, on peut dès maintenant noter les observations suivantes. La double relation entre parent-employeur et employé-e - professionnel-le est difficile à tenir (*Cf. chap. II § 3.3*). Les conflits qui peuvent survenir ne doivent pas faire oublier l'importance des attachements des enfants pour leur auxiliaire parental-e. Dans une situation de garde partagée notamment, il convient de ménager les séparations quand l'auxiliaire parental-e s'en va ou lorsque l'autre enfant déménage. De même, lorsqu'un nouvel enfant arrive avec lequel il faudra partager sa maison, sa « nounou » et sa chambre, une petite période de familiarisation est la bienvenue.

La branche professionnelle des salariés du particulier employeur et la branche professionnelle des assistants maternels du particulier employeur ont créé en 2009 un certificat de qualification professionnelle (CQP) « assistant maternel - garde d'enfant », titre de niveau V inscrit au répertoire national des certifications professionnelles (RNCP). La formation comporte 521 heures d'enseignement dont trois semaines de stage pratique. 461 personnes ont reçu ce certificat en 2014, un chiffre stable par rapport à 2013.⁷⁰

De plus, les auxiliaires parentales-taux qui interviennent dans le cadre des gardes à domicile simples ou partagées n'ont aucune obligation en matière de diplôme et de formation. Bien que des formations existent dont certaines sont proposées par une organisation représentant les parents (FEPEM), aucun contrôle n'est assuré sur cette profession contrairement aux assistant-e-s maternel-le-s, si ce n'est un agrément des organismes qui peuvent les employer et/ou servir de tiers entre les parents et les salarié-e-s. Cela pose d'autant plus question que

⁶⁹ « L'accueil du jeune enfant en 2014 », Observatoire national de la petite enfance, rapport 2015, CNAF

⁷⁰ Rapport de la branche salariés du particulier employeur, L'observatoire FEPEM des emplois de la famille, FEPEM, édition 2016

ce mode d'accueil est souvent utilisé lorsque les autres ne sont pas en mesure de répondre aux besoins spécifiques des familles (horaires atypiques, naissances multiples, handicap...) ou dans des zones à forte tension entre besoins et offres.

La mission préconise

- **Professionaliser les auxiliaires parentales-taux** ; à cette fin, et sans nier les différences entre leurs situations respectives, s'inspirer de démarches prévues pour les assistant-e-s maternel-le-s (*cf. Chap. IV § 7*)

La mission préconise surtout une démarche d'incitation et de facilitation à la socialisation de ce mode d'accueil, dans l'intérêt tant des enfants gardés chez eux que des personnes qui s'en occupent. En effet lorsque les auxiliaires parentales-taux exercent en centre-ville, ils n'ont aujourd'hui que la rue ou le square pour sortir de l'isolement dans lequel ils sont au domicile des parents. Quant aux enfants, leur maison n'est pas toujours le terrain idéal d'exploration et d'expression de la vitalité découvreuse, et lorsqu'ils en sortent avec leur auxiliaire parental-e, ils sont le plus souvent contenus et immobilisés dans les poussettes, pour des raisons de sécurité ou d'hygiène. Le besoin d'une cité accueillante, sur lequel nous avons insisté dans le chapitre III, se fait ici tout particulièrement sentir.

Le Relais Pistache à Vanves pour accompagner les auxiliaires parentales-taux

La ville de Vanves a mis en place le Relais Pistache dans le cadre de la charte qualité relative à la garde d'enfants à domicile dans les Hauts-de-Seine, qu'elle coordonne. Le Relais Pistache permet une mise en relation entre les particuliers souhaitant devenir employeurs et les auxiliaires parentales-taux, pour une garde simple ou partagée avec une autre famille, à temps complet ou partiel. Chaque famille utilisatrice de ce service (moyennant une adhésion annuelle) et chaque auxiliaire parental-e, sont invité-e-s à signer une convention annuelle d'engagement avec la ville. Le Relais accompagne les parents dans l'élaboration de leur offre d'emploi en les informant sur le contenu des prestations qui leur sont offertes et sur les démarches administratives, le contrat de travail, la fiche de paie ou les déductions fiscales. Le Relais Pistache procède à une présélection des candidat-e-s : il sélectionne des auxiliaires parentales-taux motivé-e-s, référencé-e-s, qualifié-e-s, fiables et habitant près du domicile des parents. Il assure un suivi de l'auxiliaire parental-e au domicile des parents ; les auxiliaires parentales-taux sont accompagné-e-s dans leur projet professionnel, bénéficient d'un encadrement régulier et continu et de formations spécifiques développées par ce service (40 heures par an). Des ateliers d'éveil sont proposés à l'enfant dans ses locaux, où les enfants sont accueillis avec leurs auxiliaires parentales-taux pour des temps collectifs au sein du relais, qui est agréé comme EAJE. Un relais avec l'école maternelle est également mis en place pour les enfants plus grands avant leur entrée à l'école.

8. Faire évoluer l'organisation des services pour diversifier les situations de formation des AM.

8.1. Faire des RAM les pivots de la professionnalisation des assistant-e-s maternel-le-s

Les assistant-e-s maternel-le-s doivent être mieux encadré-e-s, entouré-e-s, soutenu-e-s et motivé-e-s par un-e encadrant-e RAM lui-elle-même mieux formé-e à cette fonction.

Les RAM représentent une opportunité pour les assistant-e-s maternel-le-s de rompre leur isolement. Mais ils peuvent être éloignés géographiquement et parfois en nombre insuffisant par rapport au nombre d'assistant-e-s maternel-le-s. L'ensemble des participants de la mission s'accorde à souligner que les animateurs-trices de RAM doivent être en mesure de fournir un appui professionnel aux assistant-e-s maternel-le-s et que les RAM ont un rôle de pivot à jouer dans la formation des assistant-e-s maternel-le-s. A ce titre, les objectifs de développement prévus par la convention d'objectifs et de gestion conclue entre la CNAF et l'Etat sont positifs en vue de tendre vers un maillage étroit du territoire par ces relais.

Déjà importantes, les missions des RAM ont été encore élargies. Cependant, les RAM n'ont pas vu leurs moyens se renforcer en personnel, plages d'ouverture ou formation pour développer leurs nouvelles missions. Les animateurs-trices de RAM partagent leur temps entre les missions suivantes :

- Animation collective de temps d'accueil des enfants accompagnés des assistant-e-s maternel-le-s et / ou des parents ;
- Permanences juridiques pour les assistant-e-s maternel-le-s et les parents, accompagnement professionnel pour les assistant-e-s maternel-le-s, conseil pour les modes d'accueil et lieu ressource sur les questions éducatives pour les parents ;
- Mise en relation des parents avec les assistant-e-s maternel-le-s et des assistant-e-s maternel-le-s d'autres partenaires ;
- Observatoire local de la demande et de l'offre d'accueil de la petite enfance ;
- Point d'information aux familles ;
- Tutorat pour les stagiaires de formations petite enfance ;
- Partage en réseau sur les pratiques (outils à développer, formations à approfondir...) ;
- Travail en partenariat avec les différents acteurs du champ de contrôle et d'accompagnement technique : CAF, conseil départemental (PMI et ASE), communes ou intercommunalités, centres de formation, juristes ou fédérations professionnelles concernées (FEPEM ; UFNAFAAM) ;
- Travail en partenariat avec les différents acteurs du territoire, institutionnels et associatifs, autour de l'accueil des enfants et de leur famille ou de propositions culturelles.

En outre, 16% des RAM offrent leurs services auxiliaires parentales-taux. D'après une enquête de la CNAF, 82% des RAM informent et sensibilisent les parents et les assistant-e-s

maternel-le-s sur les besoins et l'intérêt des départs en formation continue. 66% facilitent la mise en lien avec les acteurs pour l'organisation de la formation continue et 30% recherchent des solutions d'accueil alternatives. 78% des Ram recensent les besoins d'accueil spécifique.

Plusieurs participants de la mission ont regretté que les activités des RAM profitent « toujours aux mêmes », et que si certain-e-s assistant-e-s maternel-le-s en tiraient tout le bénéfice en terme de pratique professionnelle, d'autres restent à l'écart. Pour autant, la solution d'une fréquentation obligatoire des RAM doit être écartée. Elle ne se développera que par l'incitation, la reconnaissance et la valorisation de la participation aux activités des réseaux.

La mission préconise⁷¹ :

- Expérimenter de nouvelles missions pour les RAM et accroître leur implication dans la facilitation de la formation continue des assistant-e-s maternel-le-s comme des auxiliaires parentaux.

Bien que les RAM ne puissent pas former eux-mêmes, leurs locaux peuvent être utilisés pour des actions de formations. Ils peuvent jouer un rôle déterminant pour faciliter le départ effectif des assistant-e-s maternel-le-s en formation continue. Les RAM peuvent informer sur la formation et les diplômes et aider à la mise en relation avec les organismes formateurs ainsi qu'à la recherche de solutions d'accueil alternatives pour les enfants pendant la durée des formations.

- Faire des RAM les pivots de l'organisation de contextes professionnalisants pour les assistant-e-s maternel-le-s

Les animateurs de RAM ne sont pas formateurs. Ils n'ont pas de pouvoir hiérarchique sur les assistant-e-s maternel-le-s et la fréquentation des activités des RAM doit rester volontaire. Cependant, les animateurs-trices de RAM peuvent organiser, diriger, orienter les assistant-e-s maternel-le-s vers des expériences professionnalisantes. Les ateliers d'éveil pour les tout petits, par exemple, ne sont pas que des « animations » de loisirs, ils peuvent également contribuer à la professionnalisation des adultes qui accompagnent les enfants ([Cf. Chap. IV § 4 & 5](#)).

- Renforcer en conséquence la formation et le statut des animateurs de RAM y compris au niveau réglementaire

La fonction d'animateur de RAM est cruciale pour fournir un appui professionnel aux assistant-e-s maternel-le-s. Actuellement, rien n'est prévu dans la réglementation concernant leur formation ou leur statut.

⁷¹

Pour mémoire, l'articulation entre les services de PMI et les RAM a été abordée dans le chapitre III.

La formation et le niveau d'expérience sur la petite enfance des animateurs-trices de RAM sur l'ensemble du territoire est très hétérogène : allant de quelques heures de secrétariat, jusqu'à des temps plein de puéricultrices expérimentées, d'éducateurs-trices spécialisé-e-s, d'EJE, de psychologues, et d'autres professions ayant l'expérience et des connaissances approfondies sur la petite enfance et les modes d'accueil.

Au regard de l'impulsion qu'ils apportent à la professionnalisation des assistant-e-s maternel-le-s en facilitant leur formation continue et en organisant des expériences professionnalisantes, les animateurs de RAM devraient notamment pouvoir bénéficier d'une formation à l'animation mais aussi à la fonction d'encadrement (conduite de projets, travail social, etc.). Il est essentiel de développer leur formation continue. Leur mise en réseau peut contribuer à cet objectif⁷².

8.2. Permettre à certaines assistant-e-s maternel-le-s de devenir tuteurs-trices : un moyen de favoriser la professionnalisation, l'évolution de carrière, les passerelles

Afin de faire progresser les parcours des professionnel-le-s de l'accueil en petite enfance, la mission envisage que des assistant-e-s maternel-le-s puissent devenir tuteurs-trices de stage pour les élèves en formation, ou bien « employeurs aidés » pour les jeunes en alternance. L'effet visé serait double : faire gagner l'assistant-e maternel-le en compétences, et susciter de nouvelles motivations.

Le besoin de stage et de formation en alternance croît fortement avec les modes d'entrée alternatifs dans les emplois de l'accueil des jeunes enfants et l'augmentation du nombre de personnes à former. De plus, encadrer sérieusement un stagiaire suscite chez le-la tuteur-trice un travail de prise de conscience, d'explicitation de sa pratique et de ce qui la sous-tend. Les assistant-e-s maternel-le-s encadrent déjà des stagiaires, notamment pour l'accueil d'enfants porteurs de handicap. Ces expériences apparaissent comme positives lors des évaluations qui en sont faites par les professionnels.

Ces nouvelles fonctions pédagogiques confiées aux assistant-e-s maternel-le-s pourraient favoriser les passerelles entre les métiers et devenir une voie d'évolution des carrières des assistant-e-s maternel-le-s, ce que promeut la mission. En effet, ces fonctions de tuteur impliquent de déployer des compétences administratives, de relations partenariales, d'observation, d'évaluation, de guidage, de formalisation orale ou écrite des pratiques et des concepts. Ces compétences se développeront dans les liens de travail indispensables avec les écoles de formation qui assurent les « cours académiques » du stagiaire. L'assistant-e maternel-le tuteur-trice serait lui-elle-même tutoré-e, donc également en formation.

⁷² On ne peut que reprendre la recommandation suivante : « pousser au développement de tissus locaux de partenaires diversifiés observés sur certains territoires : événements inter-RAM, animations communes avec les centres de loisir, les maisons de retraites, etc. ; systématiser l'animation de réseaux départementaux de RAM, par exemple par les CAF. » (Elodie Alberola, Matthieu Angotti, Manon Brezault, Christine Olm, *Évaluation des Relais Assistantes Maternelles*, CNAF, Dossier d'études n°108, 2008).

La mission n'a cessé d'affirmer le caractère essentiel de la formation et le gain important de professionnalisme né de la création de contextes professionnalisants, promotionnants, valorisants (*Cf. chap. IV § 5*). Ceux-ci relancent l'intérêt pour l'accueil en petite enfance, rehaussent la valeur et l'estime de cette identité professionnelle, avec la reconnaissance des « qualités professionnelles » associées au statut d'assistant-e maternel-le tuteur-trice de stage.

Cette position de tutrice pourrait s'accompagner d'une reconnaissance financière (dont il conviendrait d'expertiser l'abondement budgétaire) et par une reconnaissance de qualification sur un modèle de type « équivalence » qui autoriserait ensuite soit l'accès à une formation diplômante, soit des crédits pour une VAE.

La mission préconise

- Permettre à certain-e-s, assistant-e-s maternel-le-s de devenir tuteur-trice-s

L'accueil de stagiaires par des assistant-e-s maternel-le-s doit être réservé aux assistant-e-s maternel-le-s ayant une expérience importante, et accompagné par la PMI, avec l'accord des parents. Actuellement, la convention collective, le code ou les agréments ne prévoient rien concernant cette possibilité.

Dans les MAM, certaines PMI autorisent l'accueil de stagiaires. La convention est le plus souvent signée avec l'association des assistant-e-s maternel-le-s. C'est très rare chez les assistant-e-s maternel-le-s en individuel, et limité à des cas très spécifiques. Trois types de raisons expliquent ce blocage :

- La réticence des PMI, surtout pour les stages au domicile des assistant-e-s maternel-le-s; elles craignent que le stagiaire se retrouve seul avec l'enfant alors que l'AM est contractuellement seule responsable.
- Le risque de réticence des parents.
- Une certaine incertitude juridique quant à la personne qui doit signer la convention de stage. On constate cependant des pratiques locales ; ainsi dans un département, la PMI autorise l'accueil de stagiaires (ex : formation AFPA service à la personne, formation financée par la région avec l'organisme de formation de l'ADAPEI) par des assistant-e-s maternel-le-s. La convention est préparée par l'organisme de formation qui la signe, ainsi que l'assistant-e maternel-le et le stagiaire. La PMI, informée, adresse un accord précisant que le stagiaire est en observation ; qu'il ne doit pas porter les enfants et ne doit pas pratiquer les soins d'hygiène et de change.

La mission préconise que soit encouragées et clarifiées les conditions juridiques de l'accueil de stagiaires en MAM et chez les assistant-e-s maternel-le-s, moyennant des conditions d'expérience et l'accord de la PMI. Pour cela, la question des responsabilités, des conventions de stage devrait être éclaircie et des documents d'accompagnement pourraient être réalisés.

8.3. Instituer une coordination dans les MAM

Les MAM sont un regroupement de plusieurs assistant-e-s maternel-le-s sur un même lieu, le plus souvent constitué-e-s en association ; elles peuvent accueillir jusqu'à seize enfants. Les assistant-e-s maternel-le-s préservant toutefois leur statut de travailleur indépendant, il s'agit donc d'une situation hybride. Le ministère des familles, de l'enfance et des droits des femmes a publié en mars dernier un guide relatif aux maisons d'assistants maternels à l'usage des services de protection maternelle et infantile et des assistant-e-s maternel-le-s pour clarifier cette organisation nouvelle dans le paysage des modes d'accueil.

Les avantages des MAM sont que celles-ci rompent l'isolement des assistant-e-s maternel-le-s, permettent le partage des expériences et font gagner en image professionnelle et en socialité. La mission s'interroge cependant sur les modalités de fonctionnements de ces accueils à caractère collectif, qui ne sont à ce jour pas encadrés par un professionnel en « fonction tierce » de régulation et d'animation (*Cf. Chap.III § 6.1*).

La mission préconise

- Instituer une fonction de coordination dans les MAM

Dans la consultation, certains participants ont émis le souhait que certain-e-s assistant-e-s maternel-le-s puissent assurer cette fonction de coordinateurs-trices de MAM. Ce rôle « d'assistant-e-s coordinateurs-trices » favoriserait par ailleurs une évolution professionnelle possible pour les assistant-e-s maternel-le-s intéressé-e-s par les fonctions de management, de coordination. La mission reste cependant réservée sur cette idée, estimant que le manque de recul et d'évaluation sur les évolutions des MAM ne permet pas de conclure.

8.4. Soutenir le développement des associations d'assistant-e-s maternel-le-s, en partenariat avec les services concernés

Actuellement, se développent nombre d'associations locales d'assistant-e-s maternel-le-s qui organisent des activités ponctuelles tant pour eux-elles que pour les enfants qu'ils-elles accueillent. Ces initiatives contribuent à rompre l'isolement, à professionnaliser les assistant-e-s maternel-le-s ; elles sont également enrichissantes pour les enfants.

Les services de PMI sont cependant légitimement embarrassés par ce cas non prévu par la réglementation. Certains interdisent ces regroupements. Parfois, la PMI demande à visiter les locaux et émet un avis et/ou des recommandations en matière de sécurité, d'assurance ou d'hygiène ; parfois la PMI estime que cela relève de la responsabilité de l'association et des assistant-e-s maternel-le-s adhérent-e-s, parfois elle applique dans les faits les mêmes règles qu'aux établissements ; d'autres encore exigent la création d'une MAM ou d'une halte-garderie associative.

La mission préconise

- **Soutenir le développement d'associations d'assistant-e-s maternel-le-s**, notamment de la sortie de l'isolement de certains assistant-e-s maternel-le-s, du partage d'initiatives conviviales, créatives ou environnementales, des échanges d'expériences entre professionnel-les et de l'entraide locale, et, pour les enfants, de ces occasions d'ouverture relationnelle. Un partenariat entre ces associations et les services concernés (PMI, RAM, CCAS) est toutefois nécessaire.

Liste des préconisations du chapitre IV

Paragraphes	N° Préconisation	Préconisation
1.2	61	« Re-fortifier » la connaissance du développement de l'enfant Prendre en compte l'évolution des savoirs sur le jeune enfant et adapter ceux-ci à l'actualité de la condition du jeune enfant Former aux méthodes de travail qui ne séparent pas le soin, l'éducatif, le relationnel, l'affectif Former solidement les acteurs de l'accueil afin qu'ils puissent transmettre leurs savoirs et leurs pratiques aux futurs professionnels en cours de formation
1.3.1	62	Garantir l'efficacité des passerelles d'un niveau à l'autre de diplôme des métiers de la petite enfance
1.3.1	63	Articuler les différents champs d'intervention entre les niveaux de V à II, en se centrant sur les types de compétences nécessaires, pour accompagner le développement de l'enfant
2.1	64	Constituer une base commune aux formations des professionnels de l'accueil de la petite enfance
3.1	65	Accroître l'ouverture de places de formation pour les métiers de la petite enfance afin de mieux répondre aux besoins des professionnels
3.1	66	Développer dans les EAJE des stages de découverte des métiers de la petite enfance, par l'accueil des stages en 3 ^e de collège, pour sensibiliser ces jeunes à l'intérêt de ces métiers
3.1	67	Rénover les supports d'information sur les métiers de la petite enfance en direction des conseillers orientation scolaire et des conseillers pour l'emploi et en direction des personnes à la recherche d'une formation ou d'une insertion
3.1	68	Proposer de dénommer les titulaires du CAP petite enfance : « assistants d'accueil petite enfance ».
3.2	69	Sensibiliser les conseillers d'orientation (Education nationale, Pôle emploi, Missions locales) sur la mixité attendue des métiers de la petite enfance

3.2	70	Engager une réflexion participative sur la place des hommes dans les métiers de la petite enfance, notamment pour examiner la pertinence d'actions volontaristes en faveur d'une plus grande mixité
3.3	71	Formaliser les critères d'orientation des personnes recrutées dans le cadre d'un contrat aidé ; travailler le projet en amont avec les équipes de professionnels ou de formation aux professions d'accueil de la petite enfance et les conseillers pour l'insertion dans l'emploi ; tutorer la personne, l'intégrer dans la vie et les réflexions des équipes de professionnels
3.3	72	Réfléchir à une amélioration des modalités pédagogiques utilisées dans le cadre des préformations
3.3	73	Evaluer, pour le CAP Petite enfance, les types d'engagements pédagogiques de la part des Greta dans les préformations
3.3	74	Analyser les répartitions des efforts pédagogiques de formation entre les opérateurs publics et privés proposant des formations aux métiers de la petite enfance
3.3	75	Etudier les modalités visant à réduire les coûts des formations
3.4	76	Procéder à une étude de faisabilité, auprès d'opérateurs, comme des établissements, des services et des écoles professionnelles, sur la question du développement de l'alternance
3.4	77	Doubler la supervision de la personne en alternance pour les assistant-e-s maternel-le-s :- par un-e tuteur-trice pédagogique exerçant dans un établissement ou une structure d'enseignement reconnue et par un assistant-e maternel-le répondant à des critères à définir
3.5	78	Entreprendre une étude sur la fiabilité et les rapports prix-qualité et résultats sur l'insertion professionnelle durable des formations à distance, face au développement quantitatif des formations professionnelles proposées par internet
4.3	79	Mettre en place une évaluation qualitative et quantitative du dispositif actuel de VAE en matière de diplôme Petite enfance
4.3	80	Modulariser les diplômes, notamment le CAP petite enfance et le diplôme d'auxiliaire de puériculture, ce qui simplifierait les processus d'évolution au sein des formations en cours de carrière
4.3	81	Créer un dispositif innovant de valorisation et de reconnaissances de l'implication des professionnels de l'accueil de la petite enfance, à des situations professionnalisantes
5.1	82	Faciliter l'accès aux événements, situations ou activités professionnalisantes dans des secteurs adjacents ou transversaux aux métiers de la petite enfance
5.1	83	Organiser des situations professionnalisantes réunissant professionnel-le-s des EAJE et assistant-es maternel-les, et auxiliaires parentaux-ales, pour professionnaliser en décroissant
5.2	84	Garder trace des situations professionnalisantes auxquels les professionnels participent en s'inspirant par exemple du système de valorisation de l'engagement associatif des jeunes qui a généré la mise en oeuvre d'un portefeuille de compétences et la création de différents passeports et livrets et/ou s'inspirer du Livret Individuel de Formation de la fonction publique territoriale

6.2.1	85	Intégrer aux travaux en cours de révision du CAP petite enfance la nécessité d'une évolution des contenus de formation pour qu'ils correspondent aux attentes en mode d'accueil
6.2.2	86	Veiller à garder des EJE auprès des enfants
6.2.3	87	Ajouter aux compétences actuelles des auxiliaires de puériculture une compétence d'accueil, par certains modules du diplôme d'EJE en psychologie, socio éducation et communication
6.2.5	88	Conduire une réingénierie du diplôme de puéricultrice-teur entre le ministère chargé de la santé et le ministère en charge des familles et de l'enfance, en raison de l'importance de l'approche « puériculture » dans les modes d'accueil
6.3	89	Intégrer à la formation des encadrants l'apprentissage d'un mode de direction participatif, d'intelligence collective, permettant la conception et la mise en œuvre d'un projet d'accueil cohérent, vivant, ouvert et de partenariats locaux
6.3	90	Faire en sorte que les personnes exerçant une fonction d'encadrant aient une connaissance approfondir du développement des jeunes enfants
6.4	91	Systématiser le recours à des spécialistes externes (pédiatrie, psychologie clinique, sciences de l'éducation, sociologie, haptonomie, psychomotricité, artistes ...) Ces intervenants doivent pouvoir recevoir dans leur formation des connaissances spécifiques sur le domaine des modes d'accueil en petite enfance
6.4.3	92	Développer des « Masters des métiers de la petite enfance » acquis en formation initiale ou continue ou en encore en VAE
6.4.3	93	Soutenir la création de cursus ouvrant au Doctorat, portant sur les thématiques spécifiques des modes d'accueil afin d'approfondir le champ des connaissances au domaine de l'accueil en petite enfance.
6.4.3	94	Lancer et soutenir financièrement des appels d'offres petite enfance de recherches de niveaux Master 2 et Doctorat et créer des bourses de Master et Doctorat fléchées sur des problématiques petite enfance soutenues par les ministères intéressés
6.5	95	Renforcer la coordination entre les différentes tutelles dont dépendent les différents diplômes
6.5	96	Favoriser la mise en place d'une plate-forme réunissant les branches professionnelles qui représentent des établissements et des professionnels de la petite enfance
6.5	97	Institutionnaliser des partenariats entre les différents acteurs locaux de la formation, notamment rectorats et régions afin de mettre en place des « plates-formes » de la petite enfance dans les Régions
7.2.1	98	Encourager les départements à pourvoir de manière suffisante les équipes de professionnels en charge de l'agrément des modes d'accueil
7.2.3	99	Allonger la formation initiale obligatoire des assistant-es maternel-les en vue de l'obtention du CAP petite enfance et lui adjoindre un stage en structure collective de l'enfance ou auprès d'un-e assistant-e maternel-le, pour simplifier l'accès à d'autres formations ou à une orientation vers les structures collectives

7.3.2	100	Poursuivre d'élargissement des missions des RAM en lien avec les services de PMI pour faciliter la mise en place de la formation continue des assistant-es maternel-le-s
7.3.3	101	Organiser la prise en charge des enfants pendant le temps de la formation des assistant-e-s maternel-le-s, éviter l'avance parentale de salaire, inclure la prise en compte de la formation continue dès le stade de la contractualisation avec les parents
7.3.4	102	Professionnaliser les auxiliaires parentales-taux ; à cette fin, et sans nier les différences entre leurs situations respectives, s'inspirer de démarches prévues pour les assistant-e-s maternel-le-s
8.1	103	Expérimenter de nouvelles missions pour les RAM et accroître leur implication dans la facilitation de la formation continue des assistant-e-s maternel-le-s comme des auxiliaires parentaux
8.1	104	Faire des RAM les pivots de l'organisation de contextes professionnalisants pour les assistant-e-s maternel-le-s
8.1	105	Renforcer en conséquence la formation et le statut des animateurs de RAM y compris au niveau réglementaire
8.2	106	Permettre à certain-e-s, assistant-e-s maternel-le-s de devenir tuteur-trice-s
8.3	107	Instituer une fonction de coordination dans les MAM
8.4	108	Soutenir le développement d'associations d'assistant-e-s maternel-le-s

Axes et orientations

Axe n° 1 - Le développement du jeune enfant avant 3 ans

Orienter les transformations souhaitables des modes d'accueil individuels et collectifs et de la formation des professionnels qui y contribuent à partir d'une ligne claire, celle des dimensions prioritaires du développement et de l'épanouissement des enfants avant 3 ans.

Axe n° 2 - Les relations avec les familles

Dans une clarté des positions et rôles entre parents et professionnels, favoriser non seulement une souhaitable convergence du projet pour l'enfant mais encore un enrichissement réciproque, dans une approche non normative et prévenante.

Orientation n°1 - Créer des transferts d'inspiration réciproques entre les familles et les modes d'accueil

Orientation n°2 - Clarifier pour les enfants la dissymétrie entre ses parents et les professionnels qui s'occupent de lui en leur absence.

Axe n°3 - L'organisation de l'accueil et les pratiques

Des modes d'accueil personnalisants, ludiques, ouverts sur le monde, qui encouragent chez l'enfant sa vitalité découvreuse, son désir d'apprendre et de se socialiser.

Orientation n° 1 - Accueillir les enfants dans des modes d'accueils personnalisés, ludiques, qui laissent place à l'initiative aussi bien pour les enfants que pour les adultes

Orientation n° 2 - Offrir aux enfants des relations et un environnement riche mais sans sur-stimulation d'une sphère au détriment d'une autre

Orientation n°3 - Soutenir la « plasticité cérébrale » sensitive des modes d'accueil, ou la réflexivité professionnelle comme philosophie des savoir-faire

Axe n°4 - La formation des professionnels

S'appuyer sur la diversité existante des métiers et forger une identité professionnelle commune de l'accueil du jeune enfant ; renforcer le professionnalisme de l'accueil individuel par des formules souples et des synergies avec l'accueil collectif ; faciliter l'accès à la profession et les évolutions professionnelles.

Orientation n° 1 - Faire face à une situation actuelle problématique

Orientation n°2 - Constituer une base commune pour former les professionnels de l'accueil de la petite enfance

Orientation n°3 - Faciliter l'accès aux formations initiales des métiers de la petite enfance pour répondre à la pénurie de professionnels

Orientation n°4 - Favoriser la professionnalisation et les évolutions par une diversification des formes et contenus des formations continues et de la VAE

Orientation n°5 - Ajuster les différents métiers des EAJE aux spécificités de l'accueil de la petite enfance et faciliter l'évolution au sein de la profession

Orientation n° 6 - Accroître le professionnalisme des assistant-e-s maternel-le-s

Récapitulatif général des préconisations

Chapitres et paragraphes	N° Préconisation	Préconisation du rapport « développement du jeune enfant, modes d'accueil et formation des professionnels »
CHAPITRE I		
4.1	1	Elaborer un texte cadre au niveau national fondant une identité commune aux professionnel-le-s de l'accueil de la petite enfance et aux familles, en dépassant les logiques métiers et la diversité des acteurs
4.2	2	Instituer une Journée de rencontre nationale des professionnel-le-s de l'accueil de la petite enfance sous l'égide du ministère en charge des familles et de l'enfance
4.2	3	Inciter les régions à décliner ces rencontres sur les territoires
CHAPITRE II		
2.6	4	Renommer le schéma départemental des services aux familles « schéma départemental des services d'accueil de la petite enfance et d'accompagnement de la parentalité »
2.6	5	Articuler les politiques des familles et les politiques de l'enfance, sans pour autant rabattre la politique de l'enfance sur la politique des familles, notamment au travers de la mise en place des formations spécialisées « Enfance » et « Famille » du Haut Conseil de la Famille, de l'Enfance et de l'Age (HCFEA)

2.6	6	Ne pas facturer aux parents les temps d'échanges professionnels parents dans les temps de garde, là où la facturation est horaire
2.6	7	Sortir du système de financement PSU des EAJE, la facturation à l'heure du système PSU le financement à l'heure
2.6	8	Réduire les pourcentages de surbooking dans les établissements, instaurés par le décret n°2010-613 du 7 juin 2010 dit « Morano », pour réduire la pression des taux d'occupation des services
3.3	9	Généraliser progressivement pour les assistant-e-s maternel-le-s l'instauration d'un tiers dans la contractualisation et les relations employeur/employé afin de pallier les complexités issues de la double relation employeur-employé et parent-professionnel
4.4	10	Mettre en oeuvre les principes de l'inspiration réciproque entre les familles et les modes d'accueil au profit de l'enrichissement des enfants

4.4	11	Favoriser l'éclosion de projets communs créatifs, festifs, artistiques, solidaires, écologistes..., ce qui nécessite de renforcer la confiance en soi des professionnel-le-s de première ligne, les formations des professionnel-le-s de l'accueil, notamment les personnels de direction d'accueil collectif ou des RAM en relation à l'animation des projets sociaux locaux, de toute nature avec les familles.
4.4	12	Généraliser la place des parents dans les instances décisionnelles : conseils des crèches, conseil d'administration des associations et des crèches privées
5.3	13	Accueillir à partir d'une conception globale, humaniste, et non normative du développement du jeune enfant et de la parentalité
	14	Remettre à jour les représentations des familles dans les documentations et les formations des professionnel-le-s
6.1	15	Favoriser les espaces et initiatives atypiques qui vont au devant des familles et des enfants qui sont éloignés des modes d'accueil et qui en ont le plus besoin
6.2	16	Aller à la rencontre et se mettre en disponibilité pour accueillir des enfants de familles en difficultés sociales ou en situations de pauvreté

6.2	17	Inventer des formules pour accueillir les enfants dont les parents ont des rythmes de vie asynchrones
CHAPITRE III		
1.2	18	Soutenir et développer les accueils de proximité gratuits, les lieux enfants-parents, les initiatives d'éveil ludique, culturel et artistique en direction des enfants, les lieux de rencontres entre les familles sans visée de contrôle des familles ou de forçages pédagogiques
1.3	19	Développer, notamment dans les quartiers défavorisés des modalités d'accueil ouvertes à la fratrie
1.4	20	Augmenter la création de modes d'accueil adaptés favorisant l'insertion
2.2.2	21	Penser l'architecture des locaux pour permettre l'exercice de la vitalité des enfants, leur libre accès aux activités, faciliter les aménagements personnalisés, permettre l'intimité lors des échanges, soins corporels et prévoir des espaces séparés pour le sommeil
2.2.2	22	Réduire le poids des réglementations qui freinent la personnalisation, l'initiative et la créativité concernant l'aménagement des locaux, le matériel, les jeux, les objets courants, le décor

2.3.2	23	Faire intervenir des artistes dans les structures d'accueil, dans les formations des professionnel-le-s et dans les médiations relationnelles avec les familles
2.3.2	24	Lancer un protocole d'accord entre le ministère chargé de l'enfance et le ministère de la culture en s'inspirant du protocole du 28 décembre 1989 portant sur l'éveil culturel et artistique du jeune enfant
2.3.4	25	Lancer la démarche « PASS-AGE », proposée par le rapport de 2013 de Brigitte GRESY et Philippe GEORGES , auprès des professionnel-le-s de la petite enfance ; Inviter les acteurs à réviser leurs documents de référence et leurs cadres de travail pour tenir compte de la socialisation différenciée des petites filles et des petits garçons
2.3.4	26	Inviter les collectivités territoriales et les EAJE à réviser leurs documents d'orientation et leur projet d'accueil en y portant mention qu'ils s'adressent à des petits garçons et des petites filles
2.3.4	27	Intégrer dans les formations initiales des professionnel-le-s de la petite enfance ainsi que dans les orientations de la formation continue un enseignement relatif à la question de la socialisation différenciée des petites filles et des petits garçons
3.2	28	Organiser la pluridisciplinarité des équipes
3.2	29	Accroître la mixité des différents modes d'accueil par des actions en matière de recrutement et d'animation

3.3	30	Rappeler que les établissements gérés par une personne morale de droit public ou par une personne morale de droit privé chargée d'une mission de service public sont soumis à une obligation de neutralité en matière religieuse et politique.
3.3	31	Introduire dans le règlement intérieur des établissements gérés par une personne morale de droit public la nécessité pour les professionnels de s'abstenir de tout signe ostentatoire religieux dans les activités aux contacts avec les enfants, dans le souci de ne pas les influencer et de respecter leur liberté de conscience ainsi que celle de leurs parents
3.3	32	Demander aux établissements privés (lucratifs et non-lucratifs) recevant des fonds publics d'introduire dans le règlement intérieur la même nécessité
3.3	33	Promouvoir la signature de la charte de la laïcité de la CNAF qui prévoit des engagements pour les partenaires de la branche famille en matière de neutralité
3.4	34	Accélérer l'inclusion des enfants en situation de handicap, ou porteurs de certaines maladies compatibles dans les modes d'accueil. Engager une démarche d'information, de sensibilisation et de conviction auprès des familles pour faire évoluer les mentalités sur la socialisation précoce et le handicap
3.4	35	Envisager un ajustement des modalités et rythmes d'accueil pour les enfants en situation de handicap ou de maladie en combinant éventuellement des temps en accueil collectif et des temps en accueil individuel progressifs

3.4	36	Explorer la possibilité d'un système de dédommagement financier pour le manque à gagner d'un-e assistant-e maternel-le qui serait, au vu des particularités de la situation, empêché-e d'accueillir un autre enfant. Prévoir dans le même cas des aménagements d'organisation, d'horaires et d'effectifs dans les EAJE si l'ajustement des pratiques est rendu nécessaire par les besoins des enfants porteurs de handicap
3.4	37	Expertiser la réglementation concernant les conditions d'admission des enfants pour faciliter l'accueil des enfants en situation de handicap ou de maladie
3.4	38	Proposer aux équipes d'EAJE et aux assistant-e-s maternel-le-s qui accueillent un enfant avec un handicap ou une pathologie spécifique, un interlocuteur de dialogue et d'accompagnement : psychologue, médecin, éducateur... et organiser pour les professionnel-le-s accueillant l'enfant des temps de réflexion, formations, rencontres avec d'autres professionnel-le-s confronté-e-s à cette expérience
3.4	39	Compléter la formation initiale et continue des professionnel-le-s en intégrant des enseignements sur leur rôle et leurs positions subjectives dans l'accueil des enfants porteurs de handicap ou de pathologies spécifiques somatiques ou mentales
3.5	40	Prendre des mesures réglementaires pour empêcher le contournement de la réglementation par des micro-crèches

3.6	41	Soutenir les initiatives innovantes et faciliter la collaboration entre les professionnel-le-s de terrain et des chercheurs, pour formaliser leur expérience, en valider la pertinence, en conceptualiser les mécanismes, rendre ces innovations visibles
4	42	Poursuivre et renforcer l'aide ergonomique sur les postures de travail et donner une plus grande latitude aux professionnels pour aménager les locaux
5.1	43	Permettre à chaque équipe d'EAJE de constituer son projet d'accueil en ligne avec les référentiels spécifiques aux tutelles et gestionnaires et en appui sur le texte cadre au niveau national préconisé par la mission (Cf. proposition n°1)
5.2	44	Favoriser la généralisation du projet d'accueil chez les assistant-e-s maternel-e-s avec, au besoin, un soutien des services de PMI ou animateurs de RAM
5.2	45	Promouvoir les approches de bien-traitance dans les modes d'accueil. Systématiser les temps collectifs de partage de réflexion et d'observations en EAJE, en présence d'un tiers non hiérarchique qui garantisse les conditions d'une prise de parole et d'une remise en question des pratiques dysfonctionnantes
5.3	46	Institutionnaliser la réflexivité et le travail participatif autour du projet d'accueil dans les EAJE ou au niveau des RAM. De même qu'un médecin référent est obligatoire, généraliser la pratique d'un référent psychologue en EAJE qui évite les effets de huis clos et de non dits

5.5	47	Pour lutter contre la violence institutionnelle appliquer les préconisations 35 Bis, 37. En cas d'insuffisance, faire appel à un tiers extérieur à la situation et en cas de maltraitance mettre en place un projet personnalisé de suivi de la situation
5.5	48	Apporter un soutien dans les pratiques, avec les regroupements, les réunions, les activités communes pour sortir de l'isolement (<i>Cf. Chap. III § 5.3</i>) ; améliorer les cadres et trianguler la relation entre employeurs et employés-es pour réguler les rapports de force, voire de domination (<i>Cf. Chap. II § 3.3</i>) ; accompagner les familles par la PMI, par l'animateur-riche du RAM, pour aider à trouver une sortie aux difficultés (<i>Cf. Chap. III § 6.1</i>) ; s'inspirer des travaux sur le télétravail qui définissent les conditions nécessaires pour éviter la démotivation, la dévalorisation, l'isolement et le <i>burn out</i> .
6.1	49	Prévoir, y compris par une modification législative, l'articulation des rôles et responsabilités respectives des PMI et des RAM en matière d'accompagnement professionnel des assistants maternels. Il s'agit là surtout d'élargir les missions des RAM notamment pour faciliter l'implication des assistantes maternelles aux situations professionnalisantes, tout en conservant à la PMI son rôle de contrôle et de suivi des pratiques professionnelles. Un document national de référence, qui pourra prendre la forme d'un décret d'application de la loi, fixera les modalités concrètes de cette articulation
6.2	50	Examiner, par le ministère en charge des familles et de l'enfance et la CNAF, les causes des difficultés des crèches familiales
6.2	51	Explorer les moyens juridiques de créer des structures intermédiaires entre le RAM et la crèche familiale assurer une coordination, un cadre professionnel pour les assistant-e-s maternel-le-s, une médiation des relations avec les familles, des temps collectifs pour les enfants...

7.1	52	Sortir la facturation à l'heure du système de financement PSU des EAJE
7.2	53	Rédiger et diffuser un document simple de synthèse sur les normes appliquées aux modes d'accueil, faisant la distinction entre ce qui est obligatoire et ce qui est recommandé Au niveau des équipes, définir pour ce qui n'est que recommandé, les normes auxquelles parents et professionnels souscrivent dans un contrat d'engagement mutuel
7.3	54	Travailler sur la « culture métiers de l'accueil de la petite enfance » qui en définisse les références propres, afin de sortir des définitions négatives (Cf. proposition n°1)
7.3	55	Elargir la conception de la qualité de l'accueil aux enjeux de développement et d'épanouissement des jeunes enfants. Pour cela, mener des études qui rassemblent chercheurs, acteurs et gestionnaires pour formaliser les acquis de l'expérience en ce domaine
7.3	56	Suivre une même approche participative, mêlant professionnels, universitaires, gestionnaires, pour établir les indicateurs de qualité
7.3	57	Encourager l'implication de la France dans les institutions et recherches internationales
7.3	58	Mener des travaux exploratoires sur une évolution progressive vers un système intégré de la naissance à 6 ans et, dans un premier temps, de se placer dans une dynamique de meilleure continuité
7.3	59	Stabiliser les différents types d'initiatives visant à construire des « passerelles vers l'école », pérenniser les

		expériences pertinentes
8	60	Développer des modules de formation continue communs aux professeurs des écoles et aux professionnels des modes d'accueil et des transferts de connaissances et d'expériences entre ces métiers, qui ont à apprendre les uns des autres
CHAPITRE IV		
1.2	61	« Re-fortifier » la connaissance du développement de l'enfant Prendre en compte l'évolution des savoirs sur le jeune enfant et adapter ceux-ci à l'actualité de la condition du jeune enfant Former aux méthodes de travail qui ne séparent pas le soin, l'éducatif, le relationnel, l'affectif Former solidement les acteurs de l'accueil afin qu'ils puissent transmettre leurs savoirs et leurs pratiques aux futurs professionnels en cours de formation
1.3.1	62	Garantir l'efficacité des passerelles d'un niveau à l'autre de diplôme des métiers de la petite enfance
1.3.1	63	Articuler les différents champs d'intervention entre les niveaux de V à II, en se centrant sur les types de compétences nécessaires, pour accompagner le développement de l'enfant

2.1	64	Constituer une base commune aux formations des professionnels de l'accueil de la petite enfance
3.1	65	Accroître l'ouverture de places de formation pour les métiers de la petite enfance afin de mieux répondre aux besoins des professionnels
3.1	66	Développer dans les EAJE des stages de découverte des métiers de la petite enfance, par l'accueil des stages en 3 ^e de collège, pour sensibiliser ces jeunes à l'intérêt de ces métiers
3.1	67	Rénover les supports d'information sur les métiers de la petite enfance en direction des conseillers orientation scolaire et des conseillers pour l'emploi et en direction des personnes à la recherche d'une formation ou d'une insertion
3.1	68	Proposer de dénommer les titulaires du CAP petite enfance : « assistants d'accueil petite enfance ».
3.2	69	Sensibiliser les conseillers d'orientation (Education nationale, Pôle emploi, Missions locales) sur la mixité attendue des métiers de la petite enfance
3.2	70	Engager une réflexion participative sur la place des hommes dans les métiers de la petite enfance, notamment pour examiner la pertinence d'actions volontaristes en faveur d'une plus grande mixité
3.3	71	Formaliser les critères d'orientation des personnes recrutées dans le cadre d'un contrat aidé ; travailler le projet en amont avec les équipes de professionnels ou de formation aux professions d'accueil de la petite enfance et les conseillers pour l'insertion dans l'emploi ; tutorer la personne, l'intégrer dans la vie et les réflexions des équipes de

		professionnels
3.3	72	Réfléchir à une amélioration des modalités pédagogiques utilisées dans le cadre des préformations
3.3	73	Evaluer, pour le CAP Petite enfance, les types d'engagements pédagogiques de la part des Greta dans les préformations
3.3	74	Analyser les répartitions des efforts pédagogiques de formation entre les opérateurs publics et privés proposant des formations aux métiers de la petite enfance
3.3	75	Etudier les modalités visant à réduire les coûts des formations
3.4	76	Procéder à une étude de faisabilité, auprès d'opérateurs, comme des établissements, des services et des écoles professionnelles, sur la question du développement de l'alternance
3.4	77	Doubler la supervision de la personne en alternance pour les assistant-e-s maternel-le-s :- par un-e tuteur-trice pédagogique exerçant dans un établissement ou une structure d'enseignement reconnue et par un assistant-e maternel-le répondant à des critères à définir
3.5	78	Entreprendre une étude sur la fiabilité et les rapports prix-qualité et résultats sur l'insertion professionnelle durable des formations à distance, face au développement quantitatif des formations professionnelles proposées par internet
4.3	79	Mettre en place une évaluation qualitative et quantitative du dispositif actuel de VAE en matière de diplôme

		Petite enfance
4.3	80	Modulariser les diplômes, notamment le CAP petite enfance et le diplôme d'auxiliaire de puériculture, ce qui simplifierait les processus d'évolution au sein des formations en cours de carrière
4.3	81	Créer un dispositif innovant de valorisation et de reconnaissances de l'implication des professionnels de l'accueil de la petite enfance, à des situations professionnalisantes
5.1	82	Faciliter l'accès aux événements, situations ou activités professionnalisantes dans des secteurs adjacents ou transversaux aux métiers de la petite enfance
5.1	83	Organiser des situations professionnalisantes réunissant professionnel-le-s des EAJE et assistant-es maternel-les, et auxiliaires parentaux-ales, pour professionnaliser en décroissant
5.2	84	Garder trace des situations professionnalisantes auxquels les professionnels participent en s'inspirant par exemple du système de valorisation de l'engagement associatif des jeunes qui a généré la mise en oeuvre d'un portefeuille de compétences et la création de différents passeports et livrets et/ou s'inspirer du Livret Individuel de Formation de la fonction publique territoriale

6.2.1	85	Intégrer aux travaux en cours de révision du CAP petite enfance la nécessité d'une évolution des contenus de formation pour qu'ils correspondent aux attentes en mode d'accueil
6.2.2	86	Veiller à garder des EJE auprès des enfants
6.2.3	87	Ajouter aux compétences actuelles des auxiliaires de puériculture une compétence d'accueil, par certains modules du diplôme d'EJE en psychologie, socio éducation et communication
6.2.5	88	Conduire une réingénierie du diplôme de puéricultrice-teur entre le ministère chargé de la santé et le ministère en charge des familles et de l'enfance, en raison de l'importance de l'approche « puériculture » dans les modes d'accueil
6.3	89	Intégrer à la formation des encadrants l'apprentissage d'un mode de direction participatif, d'intelligence collective, permettant la conception et la mise en œuvre d'un projet d'accueil cohérent, vivant, ouvert et de partenariats locaux
6.3	90	Faire en sorte que les personnes exerçant une fonction d'encadrant aient une connaissance approfondir du développement des jeunes enfants
6.4	91	Systématiser le recours à des spécialistes externes (pédiatrie, psychologie clinique, sciences de l'éducation, sociologie, haptonomie, psychomotricité, artistes ...) Ces intervenants doivent pouvoir recevoir dans leur formation des connaissances spécifiques sur le domaine des modes d'accueil en petite enfance

6.4.3	92	Développer des « Masters des métiers de la petite enfance » acquis en formation initiale ou continue ou en encore en VAE
6.4.3	93	Soutenir la création de cursus ouvrant au Doctorat, portant sur les thématiques spécifiques des modes d'accueil afin d'approfondir le champ des connaissances au domaine de l'accueil en petite enfance.
6.4.3	94	Lancer et soutenir financièrement des appels d'offres petite enfance de recherches de niveaux Master 2 et Doctorat et créer des bourses de Master et Doctorat fléchées sur des problématiques petite enfance soutenues par les ministères intéressés
6.5	95	Renforcer la coordination entre les différentes tutelles dont dépendent les différents diplômes
6.5	96	Favoriser la mise en place d'une plate-forme réunissant les branches professionnelles qui représentent des établissements et des professionnels de la petite enfance
6.5	97	Institutionnaliser des partenariats entre les différents acteurs locaux de la formation, notamment rectorats et régions afin de mettre en place des « plates-formes » de la petite enfance dans les Régions
7.2.1	98	Encourager les départements à pourvoir de manière suffisante les équipes de professionnels en charge de l'agrément des modes d'accueil
7.2.3	99	Allonger la formation initiale obligatoire des assistant-es maternel-les en vue de l'obtention du CAP petite enfance et lui adjoindre un stage en structure collective de l'enfance ou auprès d'un-e assistant-e maternel-le, pour simplifier l'accès à d'autres formations ou à une orientation vers les structures collectives

7.3.2	100	Poursuivre d'élargissement des missions des RAM en lien avec les services de PMI pour faciliter la mise en place de la formation continue des assistant-es maternel-le-s
7.3.3	101	Organiser la prise en charge des enfants pendant le temps de la formation des assistant-e-s maternel-le-s, éviter l'avance parentale de salaire, inclure la prise en compte de la formation continue dès le stade de la contractualisation avec les parents
7.3.4	102	Professionnaliser les auxiliaires parentales-taux ; à cette fin, et sans nier les différences entre leurs situations respectives, s'inspirer de démarches prévues pour les assistant-e-s maternel-le-s
8.1	103	Expérimenter de nouvelles missions pour les RAM et accroître leur implication dans la facilitation de la formation continue des assistant-e-s maternel-le-s comme des auxiliaires parentaux
8.1	104	Faire des RAM les pivots de l'organisation de contextes professionnalisants pour les assistant-e-s maternel-le-s
8.1	105	Renforcer en conséquence la formation et le statut des animateurs de RAM y compris au niveau réglementaire
8.2	106	Permettre à certain-e-s, assistant-e-s maternel-le-s de devenir tuteur-trice-s
8.3	107	Instituer une fonction de coordination dans les MAM
8.4	108	Soutenir le développement d'associations d'assistant-e-s maternel-le-s

Annexes

Annexe I : Lettre de mission

Annexe II : Liste des participants à la mission

Annexe III : Programme de la journée de débat scientifique et public du 15 janvier 2016

Annexe IV : Eléments complémentaires sur l'accueil du jeune enfant en France

Annexe V : Cour de cassation, Assemblée Plénière, Arrêt n° 612 du 25 juin 2014 dit « Baby Loup »

Annexe VI : Protocole d'accord de 1991 entre le Ministre de la Culture, de la Communication, des Grands Travaux et du Bicentenaire et le Secrétaire d'Etat auprès du Ministre de la Solidarité, de la Santé et de la Protection sociale chargé de la Famille

Annexe VII : Eléments bibliographiques

Lettre de mission du 16 juin 2015



Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE
MINISTÈRE DES AFFAIRES SOCIALES, DE LA SANTÉ ET DES DROITS DES FEMMES
SÉCRÉTARIAT D'ÉTAT CHARGÉ DE LA FAMILLE, DES PERSONNES ÂGÉES ET DE L'AUTONOMIE

La Secrétaire d'État

Paris, le 16 JUIN 2015

Nos réf. :

Madame,

Le développement de l'accueil des jeunes enfants est une priorité forte du Gouvernement, à la fois pour permettre aux parents de concilier vie familiale et vie professionnelle et pour garantir le bon développement de l'enfant.

Les 600 000 professionnels de la petite enfance sont au cœur de cette ambition. Cependant, les formations de l'accueil individuel et collectif ne relèvent pas aujourd'hui d'un plan d'ensemble. L'accueil est assuré par des personnels venant de différentes filières, telles que celles de la santé, de l'éducation ou du domaine social. Cette diversité est une force et une richesse pour le développement des jeunes enfants, dès lors qu'elle est bien coordonnée. Cependant, au sein des établissements, cette diversité rend parfois difficile la compréhension entre des cultures et des approches différentes, et complexifie la mise en place d'un projet d'accueil cohérent. Cela constitue en outre un frein aux évolutions professionnelles au sein de ces métiers.

Je souhaite donc que soit mise en œuvre une démarche prospective ambitieuse visant au décloisonnement des métiers et des interventions, autour d'une ligne claire, celle du développement complet de l'enfant, c'est-à-dire son développement physique, cognitif, affectif, social et émotionnel et dont l'objet sera notamment de préparer une évolution future des formations.

A cette fin, je souhaite la tenue d'un débat scientifique et public afin de dégager un consensus autour des grands principes qui devraient s'appliquer à l'accueil des enfants de moins de trois ans pour contribuer au développement de toutes leurs potentialités. En effet, alors que des éléments de doctrine variés se développent et font débat autour des modalités éducatives ou d'éveil des jeunes enfants, et que les établissements sont tenus d'adopter un projet éducatif, il n'existe pas d'orientation nationale en la matière.

Je vous demande de conduire ce débat, avec l'appui des services de la Direction générale de la cohésion sociale (DGCS) qui sera mis en œuvre dans les meilleurs délais, pour qu'une première restitution puisse m'être faite en janvier 2016.

Vous déterminerez, en lien avec la DGCS, une méthodologie permettant de garantir une prise en compte équilibrée de l'ensemble des approches et tendances, afin que les conclusions de ce débat soient pleinement reconnues et appropriées par l'ensemble des acteurs.

14, avenue Duquesne – 75700 PARIS
Téléphone : 01 40 56 60 00 – Télécopie : 01 40 56 60 00

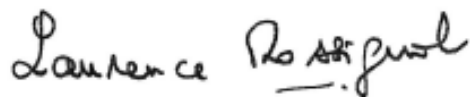
Vous composerez et présiderez une commission composée de personnalités qualifiées qui sera chargée d'auditionner les experts des domaines concernés par l'accueil pour la petite enfance. Les éléments recueillis pourront faire l'objet d'une réunion publique suivie de la rédaction des conclusions. La DGCS assurera l'organisation et le secrétariat de ces auditions.

Les conclusions issues de ce débat définiront des principes qui trouveront une déclinaison dans les projets d'accueil des établissements et la pratique des professionnels, de l'accueil individuel, comme de l'accueil collectif.

Elles reflèteront la pluralité des approches, leur complémentarité et identifieront les points qui font l'objet de discussions au sein de la communauté scientifique et professionnelle de la petite enfance.

Sur la base des conclusions du débat scientifique et public, un rapport rédigé par la DGCS que vous piloterez contiendra des propositions sur la formation des professionnels, en vue de préparer des évolutions futures des différentes formations.

Je vous prie de croire, Madame, à l'assurance de ma sincère considération.



Laurence ROSSIGNOL

Liste des participants à la mission

1. Commission

- Madame ACCOLAS-BELLE Christine, Association “Une Souris verte”, Coordinatrice des établissements
- Monsieur ASSATHIANY Rémi, Pédiatre, Membre du CA de l'Association Française de Pédiatrie Ambulatoire (AFPA)
 - *Suppléant* : Monsieur GOMES Cedrico, Pédiatre, Responsable du groupe recherche CRECHE-PMI du groupe AFPA (Association Française de Pédiatrie Ambulatoire)
- Madame AVENEL Annie, Responsable formation Enfance et Musique
 - *Suppléante* : Madame FRICOTEAUX Margotte, Musicienne formatrice Enfance et Musique
- Madame BOIVIN Cécile, Centre National de la Fonction Publique Territoriale (CNFPT), Responsable du pôle de compétence Enfance (*Excusée pour le 1^{er} octobre*)
 - *Suppléante* : Madame ROBICHON Nathalie, CNFPT, responsable du service des pôles de compétences (*Excusée pour le 1^{er} octobre*)
- Madame BOURSIER Dominique, Groupe BABILOU, Directrice Petite enfance
- Madame COLOMBO Marie-Christine, Médecin chef du service départemental de PMI de Meurthe-et-Moselle (*Excusée pour le 1^{er} octobre*)
- Monsieur COUDER Daniel, Familles rurales, Conseiller technique petite enfance et directeur adjoint de la fédération de l'Hérault au sein de Familles Rurales
- Monsieur DANVERS Francis, Professeur émérite en sciences de l'éducation – Université de Lille 3. Professeur associé à Sciences Po Lille – Laboratoire CIREL-PROFEOR Nord de France
- Madame DARANI Samia, Union nationale interfédérale des œuvres et organismes privés non lucratifs sanitaires et sociaux (UNIOCSS), Conseillère technique Responsable du pôle Enfance, Famille, Jeunesse
- Madame DAUPHIN Sandrine, Caisse nationale des allocations familiales (CNAF), Responsable du département de l'animation et de la recherche
- Madame DREYER Nicole, Adjointe au Maire de Strasbourg
- Monsieur DUPUY Philippe, Association des collectifs enfants - parents - professionnels (ACEPP), Délégué Petite enfance et Emploi
- Madame ELIACHEFF Caroline, Pédopsychiatre, psychanalyste

- Madame GOUTTEFARDE Lydie, Représentante de l'Association Nationale des Puéricultrices Diplômées et des Etudiantes (ANPDE), Cheffe du pôle modes d'accueil, Direction de la PMI Conseil départemental de l'Essonne
- Madame JACQUET Véronique, Fédération Nationale des Éducateurs de Jeunes Enfants (FNEJE), Co-présidente
 - *Suppléante* : Madame Marie-Pierre GOURVIL
- Madame LAITHIER Elisabeth, Adjointe au Maire de Nancy, Présidente du groupe de travail « petite enfance » de l'Association des Maires de France (AMF)
- Madame LAUREAU Chantal, Volontaire-permanente chez Mouvement international ATD Quart Monde (*Excusée pour le 1^{er} octobre*)
- Madame LEBAS Claudie, Association nationale des auxiliaires de puériculture (ANAP), déléguée régionale
- Madame LEPRINCE Frédérique, CNAF, Sous-directrice de la Mission des Relations Européennes, Internationales et de la Coopération
- Madame LEVAUX Marie-Béatrice, Présidente de la Fédération des particuliers employeurs de France (FEPEM)
- Monsieur MARCHAL Jean, Fondation Hospitalière Sainte-Marie (FHSM), Directeur de l'école de puériculture (*Excusé pour le 1^{er} octobre*)
 - *Suppléante* : Madame PEYROT Catherine, (FHSM) Puéricultrice cadre formateur Ecole de puériculture
- Madame MARTIN Servane, Union Nationale des Associations Familiales (UNAF), Chargée de mission Petite enfance / Soutien à la parentalité
- Monsieur MARTIN Claude, Sociologue, Directeur de l'UMR 6051-CRAPE, Université de Rennes1, Sciences-Po Rennes, EHESP
- Madame MAUFFROY Catherine, Puéricultrice cadre supérieur de santé
- Madame Mc CARTHY Astrid, Caisse Centrale de la Mutualité Sociale Agricole (CCMSA), Chargée de mission Petite enfance
- Monsieur MISSONNIER Sylvain, Professeur de psychopathologie clinique périnatalité et première enfance, Institut de psychologie de l'université Paris-Descartes Sorbonne. Directeur du laboratoire du PCPP, co-président de la Waimh France
- Madame ORLAK Martine, Union Fédérative Nationale des Associations de Familles d'Accueil et Assistantes Maternelles (UFNAFAAM), Présidente
 - *Suppléant* : Monsieur LALOUETTE Dorian, assistant maternel
- Monsieur OTT Laurent, Philosophe social, formateur, chercheur, directeur MJC Chilly Mazarin

2. Groupes de travail

2.1. Groupe de travail n°1 : « Se repérer dans ses relations »

- Monsieur BEN SOUSSAN Patrick, pédopsychiatre à Marseille
- Monsieur BREHERET Yoann, auxiliaire de puériculture à Saint-Herblain (44)
- Madame BRIDENNE Christine, responsable du relais assistantes maternelles (RAM) dans les Hauts-de-Seine
- Madame DORE Valérie, responsable pédagogique Babilou
- Madame FAVEL Françoise, centre d'Etudes et de Recherches pour la petite Enfance (CERPE), directrice
- Madame FLORIN Agnès, professeure en psychologie de l'enfant et de l'éducation à l'Université de Nantes
- Madame FONSAGRIVE Emma, directrice du multi-accueil associatif "la Maison des tout-petits" à Lyon
- Madame GABRIEL Florence, assistante maternelle en crèche familiale dans le Val d'Oise
- Madame MALLEJAC Aurélie, infirmière puéricultrice, responsable d'un jardin d'enfants dans le Finistère
- Monsieur NEYRAND Gérard, chercheur sociologue
- Madame STARK Agathe, Direction des familles et de la petite enfance de la ville de Paris, Coordinatrice des psychologues

Excusées

- Mme LEBERCHE Adeline, Conseiller Santé-Social Enfance Jeunesse - Secteur Social et Médico-Social – FEHAP
- Mme SERVAS Nathalie, ATSEM

2.2. Groupe de travail n°2 : « Se déployer par son corps »

- Madame AUFORT-BROUTIN Nadège, auxiliaire en crèche collective
- Madame CADART Marie-Laure, médecin et anthropologue, formatrice, membre du bureau du Syndicat national des médecins de PMI (SNMPMI), membre du CA de l'Association des collectifs enfants parents professionnels (ACEPP)
- Madame CANDILIS Drina, hôpital Necker, périnatalité/handicap, psychologue clinicienne,
- Monsieur COUTOLLEAU Mickaël, psychomotricien
- Madame DAMY Paule, Service PMI, Conseil départemental de la Gironde, puéricultrice conseillère technique
- Madame DELOUVIN Danièle, psychologue clinicienne, mode d'accueil et PMI, Conseil départemental de la Côte-d'Or
- Madame DELPEUT Sandrine, groupe SOS jeunesse, Crescendo, cadre petite enfance
- Madame RONDINEAU Anne-Christine, Educatrice de jeunes enfants – coordinatrice petite enfance association Pikler-Lóczy, responsable de formation inter/intra sud
- Madame SALVADORI Laurence, chorégraphe, danseuse, marionnettiste
- Madame SECHAUD Isabelle, Institut supérieur Montessori, formatrice
- Madame SUCHAUD Emmanuelle, Centre d'ouverture psychologique et social (COPES), directrice adjointe

Excusée

- Madame DENAT Patricia, Assistante familiale

2.3. Groupe de travail n°3 : « S'épanouir dans sa tête »

- Madame BIGOT Michèle, linguiste ancienne MCF Sciences du langage, UJM St-Etienne CIEREC
- Madame CLOUART Chantal, orthophoniste, chercheuse
- Madame COLLIN-ROVELAS Evelyne, direction des services départementaux de l'éducation nationale du Val d'Oise
- Monsieur DEROO Arnaud, chef de service petite enfance de la ville de Lambersart (59), consultant en éducation, formateur thérapeute
- Madame FABRE Isabelle, Regroupement Intercommunal des Assistants Maternels Non Permanents des Alpes-Maritimes, assistante maternelle
- Madame FLOREZ PULIDO Carmen Lucia, psychomotricienne D.E Linguiste
- Madame LAUBIER Marlène, puéricultrice cadre de santé
- Madame LION Natacha, psychologue clinicienne en crèches et PMI, coordinatrice des formations « petite enfance » au Centre de pédagogie et de puériculture appliquée du Val de Marne (CPPA)
- Monsieur MARTINEZ Antonio, puéricultrice-cadre de santé-formateur, représentant le Comité d'Entente des Ecoles Préparant Aux Métiers de l'Enfance (CEEPAME)
- Monsieur MELLIER Denis, chercheur psychologie de l'enfant mode d'accueil
- Madame POUGET Guillemette, médecin de l'éducation nationale, CMS Sud-Agglomération, chercheur associée laboratoire Cognisciences
- Madame RATEAU Dominique, présidente de l'Agence quand les livres relient
- Madame RESMOND Evelyne, ACCES ARMOR
- Monsieur TISSERON Serge, psychiatre

Excusée

- Madame ZENDRERA Noëlle, Neurologue, Docteur en sciences de l'éducation, Maître de conférences

2.4. Groupe de travail n°4 : « Se repérer dans les liens mode d'accueil-famille »

- Monsieur BENALI Fouhed, Psychologue clinicien - référent technique PMI de Paris. Exercice PMI 13ème et en EAJE – formateur dans la petite enfance Madame BOIS Christelle, animatrice Relais Assistante Maternelle Saint-Ouen-L'aumône
- Madame BORDE Chantal, Directrice du Pôle Petite Enfance à l'IFRASS Toulouse. Responsable de la formation d'éducateurs de jeunes enfants
- Madame BOIS Christelle, Educatrice de jeunes enfants. Animatrice du RAM Saint Ouen l'Aumône et accueillante en lieux d'accueil enfants parents
- Madame BOUVE Catherine, Chercheur en sciences de l'éducation. Responsable pôle formation initiale Paris centre / St Honoré
- Madame CHAUMIE Agnès, Musicienne – intermittente du spectacle. Travail avec Enfance et Musique
- Monsieur COUDER Daniel, Familles rurales Coordinateur petite enfance – fédération de l'Hérault
- Madame DURAND Viviane, Conseillère technique des établissements petite enfance et chargée de mission de jardins d'enfants (3/6 ans) - puéricultrice
- Madame FOFANA Sylvie, Auxiliaire parentale au sein des domiciles des particuliers employeurs
- Madame MAURICE Martine, Chargée de mission petite enfance ville de Sevrans
- Monsieur MOISSET Pierre, sociologue consultant, chargé de groupe
- Madame ONYSZKO Sandra, Directrice de communication – fédération nationale d'assistants maternels et familiaux – formatrice statut juridique
- Madame PECONDON-LACROIX Cécile, artiste vidéaste film sur la maison des enfants de bordeaux. Formatrice Polaris Formation. Pôle Limousin Action Recherche en intervention sociale
- Madame SIMON Amalini, Psychologue clinicienne, docteur en psychologie hôpital Cochin et Avicenne. Université Paris V et XIII

Excusés

- Monsieur DUVAL Philippe, Institut petite enfance Boris Cyrulnik et éditeur
- Monsieur QUESNEL Stéphane, auxiliaire de puériculture, ville d'Orly

3. Auditions

3.1. Auditions devant la commission ou les groupes de travail

- Collectif Pas de bébé à la consigne (représenté par Madame HILPERT Birgit)
- Monsieur DE SINGLY François, Sociologue, Président de la Commission enfance de France stratégie
- Madame DOLTO Catherine, Médecin, haptothérapeute
- Monsieur FRAGONARD Bertrand, Président du Haut Conseil à la Famille
- Monsieur GELIS Jacques, Historien de la naissance
- Madame GRATIER Maya, Professeure de Psychologie du Développement à l'Université Paris Ouest Nanterre La Défense, laboratoire Éthologie, Cognition, Développement (LECD).
- Madame GRESY Brigitte, Secrétaire générale du Conseil supérieur de l'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes
- Monsieur GOLSE Bernard, Professeur de psychopathologie de l'enfant à l'Université Paris 5 René Descartes, Chef du service de pédopsychiatrie de l'Hôpital Nécker Paris, Unité INSERM U 483 (neuro-développement et troubles spécifiques des apprentissages)
- Monsieur HOUDE Olivier, Directeur du Laboratoire de Psychologie du Développement et de l'Éducation de l'enfant- LaPsyDÉ , UMR CNRS 8240, Université Paris Descartes Sorbonne
- Madame LEPRINCE Frédérique, Caisse nationale des allocations familiales (CNAF), Sous-directrice de la Mission des Relations Européennes, Internationales et de la Coopération
- Madame MORO Marie-Rose, Professeure à l'Université Paris 5, René Descartes psychiatrie transculturelle – Unité INSERM 669, psychiatre, chef de service de la Maison des adolescents de Cochin
- Madame MZALI-DUPRAT Marie-Claire, Cheffe du bureau des écoles, DGESCO : Sous-direction de la vie scolaire, des établissements et des actions socio-éducatives
- Madame RASSE Miriam, Directrice de l'association Pikler Loczy- France
- Madame RATIA ARMENGOL Dominique, Présidente de l'A.NA.PSY-p.e
- Madame RAYNA Sylvie, Psychologue de l'éducation, Maître de conférences, Univ Paris 13 Sorbonne, Laboratoire Expérice, ENS Lyon.
- Madame SPINELLI Patricia, Directrice de l'Institut Maria Montessori

3.2. Auditions au sein du groupe de travail de la DGCS

3.2.1 Services de garde à domicile

- Madame BERNARD Marie-France, ADESSADOMICILE (excusée, représentée par l'UNA et la FNAAFP)
- Madame BOSQUAIN Monique, Chef du pôle « valorisation des services à la personne ». Mission des services à la personne. Ministère de l'économie, de l'industrie et du numérique, représentée par Madame LE BRETON Marie Pierre
- Monsieur BOUFFAUT Jean François, Fédération Française des Services à la Personne
- Madame CROSLAIS Marie-Hélène, Responsable du service labellisé « charte de qualité 92 relative à la garde d'enfants à domicile dans les Hauts-de-Seine » de la mairie de Vanves
- Monsieur JOURDAN Julien, Fédération Française des Services à la Personne
- Monsieur LOUDIERE Guy, Fédération du service aux particuliers
- Madame PERRAULT Claire, Fédération de l'aide à domicile (FNAAFP), représentée par Monsieur CLOCHARD Jean Laurent
- Monsieur PERRIN Jérôme, conseiller famille et petite enfance ADESSADOMICILE (excusé, représentée par l'UNA et la FNAAFP)
- Madame PINTO Manuela, Union nationale de l'aide, des soins et des services aux domiciles (excusée, représentée par l'UNA et la FNAAFP)
- Madame SERVAT Laure, Union nationale des associations d'aide à domicile en milieu rural France (excusée, représentée par l'UNA et la FNAAFP)
- Monsieur TIBOURTINE Medhi, Fédération du service aux particuliers
- Madame WEILL Pascale, Directrice Petite Enfance - Famille – Handicap (UNA)

3.2.2. Région Bretagne

- Madame BAUCHER Julie, chef du service des parcours d'accès à la qualification, région Bretagne
- Madame BREARD Georgette, Deuxième vice-présidente du Conseil régional de Bretagne, Chargée de la formation, de l'apprentissage et de l'orientation
- Mme HAMON Carole, chargée de mission au cabinet du président de région Bretagne
- Mme TROALEN Anne, conseillère régionale de Bretagne, Membre de la Commission éducation, formation et emploi

3.2.3. Ville de Paris

- Madame DONZEL Anne, responsable du service de pilotage et d'animation du territoire
- Madame MONTEIL Edwige, conseillère socio-éducative
- Madame TILQUIN Dominique, conseillère technique

3.2.4. Autres auditions

- Madame BOSSE-PLATIERE Suzon, Psychopédagogue, formatrice, intervenante spécialisée petite enfance, auteure
- Monsieur DUMAS Jean Baptiste, Directeur de l'école supérieure d'éducation de l'enfance de Lausanne (Suisse)
- Monsieur FERETTI Alain, membre du conseil d'administration de l'UNAF, Président du département « Droit de la Famille – Parentalité – Enfance »
- Madame GROLLEAU-ESCRIVA Claire, Présidente d'Ecolo crèche
- Madame KOVARSKY Caroline, Déléguée générale de la FFEC
- Monsieur LENOIR Daniel, Directeur général de la Caisse nationale des allocations familiales
- Monsieur NOËL Claude, membre de l'exécutif provisoire à l'UNAFORIS et référant de la question de la Petite Enfance

3.3. Deux réunions d'information des organisations représentatives du personnel

Parmi les organisations conviées étaient présents:

- Madame BOLARD Flavie, CFDT - fédération des Services
- Madame BRILLEAU Christel, UNSA ASSMAT
- Madame DELAITRE Véronique, Force Ouvrière - FGTA-FO
- Madame DIORÉ Nathalie, CSAFAM
- Monsieur FUSTEC Stéphane, CGT du commerce et des services
- Madame GANNE Elisabeth, CFDT – fédération des services
- Madame HUMBERT Marie Anne, SPS FO
- Monsieur LAISNE Bertrand, CFDT Santé Sociaux
- Madame LOISEL Lydia, SPAMAF
- Madame MARCHETTI Christine, fédération INTERCO CFDT
- Madame MENAGE Sylvie, UNSAFP
- Madame MINA Flavienne, Force Ouvrière – UNDR – FO
- Monsieur RAGOT Bruno, FA – FP
- Madame ROSSIGNOL Evelyne, fédération CGT de services publics

Programme de la journée de débat public et scientifique du 15 janvier 2016

- ▶ **Ouverture par Mme Laurence Rossignol**, secrétaire d'Etat chargée de la Famille, de l'Enfance, des Personnes âgées et de l'Autonomie
- ▶ **Introduction par Mme Sylviane Giampino**, présidente de la commission
L'esprit de la mission – les enjeux
- ▶ **Présentation par Mme Isabelle Grimault**, sous-directrice de l'enfance et de la famille, DGCS
Le travail en amont : la méthodologie
- ▶ **Table ronde 1**
Prendre soin du développement et de la sensibilité du jeune enfant dans les modes d'accueil
« Se sécuriser dans les liens et les lieux, exercer l'intelligence de son corps, la sensibilité de ses acquisitions, et en confiance jouer au plaisir de grandir »
Président de séance
 - Dr. Michel Dugnat, pédopsychiatre, praticien hospitalier, Assistance Publique Hôpitaux de MarseilleIntervenants
 - Pr. Olivier Houdé (audition filmée), directeur du laboratoire LaPsyDé, UMR CNRS 8240, Université Paris Descartes Sorbonne
 - Pr. Maya Gratier, professeure de psychologie du développement, laboratoire Ethologie, Cognition, Développement (LECD) Université Paris Ouest Nanterre La Défense
 - Dr. Maryse Bonnefoy, médecin de PMI et coordinatrice de la cellule petite enfance et handicap de Lyon métropole
 - Mme Agnès Chaumié, artiste
- ▶ **Table ronde 2**
La rencontre entre des familles, des modes d'accueil et un enfant
« L'enfant porte en lui sa famille, son histoire, sa culture, son mode de vie... et s'intéresse aux autres »
Président de séance
 - Pr. Claude Martin, sociologue, directeur de l'UMR 6051-CRAPE, Université de Rennes 1, Sciences-Po Rennes, EHESPIntervenants
 - Extrait du film « Enfance, art et quotidienneté », Cécile Pécondon, artiste
 - Mme Chantal Laureau, ATD Quart Monde
 - M. Yoann Bréhéret, auxiliaire de puériculture, ville de Saint-Herblain (44)
 - Mme Laure Leter, auteure et journaliste
 - Mme Sandrine Delpeut, directrice Multi-Accueil CHARIVARI – CRESCENDO (*excusée*)
 - Mme Elisabeth Laithier, Adjointe au maire de Nancy, présidente du groupe de travail « petite enfance » de l'Association des Maires de France
 - M. Daniel Lenoir, directeur général de la CNAF

► **Table ronde 3**

Des pratiques, des services, des projets... mais dans quel sens?

La « vitalité découvreuse » des enfants au centre des pratiques

« S'occuper des jeunes enfants c'est intéressant, mais quel travail quand on y pense... »

Présidente de séance

- Mme Martine Maurice, éducatrice de jeunes enfants, Sevrans (93)

Intervenants

- Mme Sylvie Rayna (audition filmée), maître de conférences (IFÉ-ENS de Lyon) et laboratoire Experice, Université Paris 13
- Mme Dominique Boursier, directrice petite enfance - groupe Babilou
- Mme Lydie Gouttefarde, puéricultrice ANPDE
- Mme Sandra Onysko, directrice de la communication de l'UFNAFAAM et formatrice
- Mme Nicole Dreyer, adjointe au maire de Strasbourg

► **Table ronde 4**

Etre professionnel de l'accueil du jeune enfant

« Conjuguer les connaissances, les métiers, les formations, les expériences... mais comment? »

Président de séance

- Pr. Francis Danvers, sciences de l'éducation, Université Lille 3 – Sciences-Po Lille – laboratoire CIREL-PROFEOR, Nord de France

Intervenants

- Mme Séverine Lemièrre, économiste – IUT Paris Descartes
- Mme Christine Bridenne, animatrice de RAM, Fontenay aux roses
- Dr. Caroline Eliacheff, pédopsychiatre et psychanalyste
- M. Jean Marchal, directeur de l'école de puériculture, Fondation hospitalière Sainte Marie

► 16h00 **Clôture**

- **M. Jean-Philippe Vinquant**, directeur général de la cohésion sociale
- **Mme Sylviane Giampino**, présidente de la commission

Éléments complémentaires sur l'accueil du jeune enfant en France

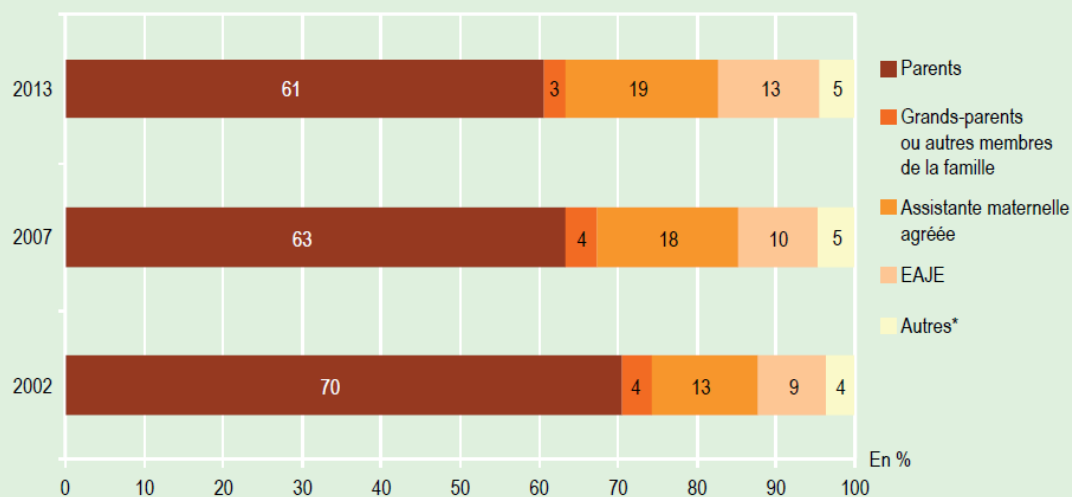
Les différents modes d'accueil « formels » des enfants de moins de trois ans

Au 1er janvier 2015, la France hors Mayotte compte 2,3 millions d'enfants de moins de 3 ans. En 2013, **61 % d'entre eux sont gardés la majeure partie du temps par leurs parents**.

En dehors des parents, l'accueil chez un(e) **assistant(e) maternel(le) agréé(e)** constitue le mode de garde à titre principal le plus fréquent (**19 %**). Vient ensuite **l'accueil en établissement d'accueil du jeune enfant** qui concerne **13 %** des jeunes enfants ; 3 % des enfants sont pris en charge la majeure partie du temps par leurs grands-parents ou un autre membre de la famille. Enfin, l'école est le mode d'accueil principal de 3 % des moins de 3 ans. Cette part s'établit à 8 % pour les enfants de 2 ans.

■ GRAPHIQUE 2

Évolution du mode de garde principal des enfants de moins de 3 ans en semaine de 8 heures à 19 heures entre 2002 et 2013



EAJE : établissement d'accueil du jeune enfant.

(*) Garde à domicile, école, assistante maternelle non agréée, ami, voisin, baby-sitter ou autre personne extérieure à la famille, jardin d'enfants, garde périscolaire, centre de loisirs ou établissement spécialisé.

Champ • France métropolitaine, enfants de moins de 3 ans.

Sources • Enquêtes Modes de garde et d'accueil des jeunes enfants, DREES, 2002, 2007 et 2013.

Encadré extrait de Sophie Villaume, Émilie Legendre, « Modes de garde et d'accueil des jeunes enfants en 2013 », *Études & Résultats* n°896, octobre 2014

L'accueil individuel

Les assistants maternels accueillent moyennant rémunération à leur domicile ou en maison d'assistants maternels des mineurs pendant la journée. L'accueil chez l'assistant maternel est le premier mode d'accueil rémunéré en France.

Les assistants maternels sont pour la très grande majorité salariés du particulier employeur (90 %). Ils peuvent également être salariés d'une personne morale de droit public ou privé, au sein de services d'accueil familial. Ce mode d'accueil est assimilé à de l'accueil collectif (crèche familiale ou crèche multi-accueil cf. infra).

Depuis 2009, les assistants maternels sont autorisés à se regrouper et à exercer dans un local indépendant de leur domicile. Depuis 2010, ce nouveau mode d'exercice s'appelle maison d'assistants maternels (MAM) et est encadré par une loi spécifique (loi n° 2010-625 du 9 juin 2010).

Plus de 326 000 assistant(e)s maternel(le)s employé(e)s par des parents sont en exercice 2013, sur près de **455 100 assistant(e)s maternel(le)s agréé(e)s**. Une partie de ces professionnel(le)s est employée par des services d'accueil familial : leurs conditions d'exercice étant alors définies par un employeur institutionnel (collectivité territoriale, association, etc.).

L'assistant(e) maternel-le peut accueillir jusqu'à quatre enfants âgés de moins de six ans, à son domicile ou dans une maison d'assistants maternels (MAM). Il est rémunéré par la famille employeur sauf s'il travaille dans le cadre d'une crèche familiale.

En 2013, on estime ainsi que le nombre de places proposées à des enfants âgés de moins de 3 ans par les assistant(e)s maternel(le)s directement employé(e)s par les parents s'élève à **794 900** en métropole et à 5 800 dans les départements d'outre-mer, hors Mayotte, soit une moyenne de 32,9 places potentielles pour 100 enfants de moins de 3 ans. Cette couverture varie de façon importante d'un département à l'autre.

Les enfants peuvent également être gardés au domicile des parents par une personne directement employée à cet effet (salarié du particulier employeur) ou employée par une structure intermédiaire (service d'aide à domicile). La garde est dite partagée quand plusieurs parents font garder leur enfant par une même personne. **Près de 42 000 enfants de moins de 3 ans gardés à titre principal par un(e) salarié(e) à domicile.**

L'accueil collectif

Les enfants de moins de 6 ans peuvent être accueillis dans des établissements et services d'accueil du jeune enfant (EAJE).

On distingue différents types de structures : les **crèches collectives** traditionnelles qui assurent un accueil toute l'année (sauf fermeture partielle pour congés annuels), à la journée et à la semaine, les **crèches familiales** qui emploient des assistants maternels pour accueillir des enfants à leur domicile mais avec un encadrement spécifique par la structure (structures essentiellement communales) et les **haltes-garderies** qui assurent un accueil occasionnel ou ponctuel de quelques heures, éventuellement à des moments précis de la semaine ou du mois. Leur vocation est de permettre aux parents de disposer d'une solution pour effectuer des démarches, rechercher un emploi ou encore de socialiser l'enfant gardé par ses propres parents.

Cependant, plus de la moitié des places sont disponibles dans des **établissements multi-accueil** qui proposent la combinaison d'un accueil collectif à la journée et d'un accueil de type halte-garderie (quelques heures par jour ou semaine). Une minorité combine accueil à la journée et accueil familial chez l'assistant maternel. C'est un mode d'accueil en développement régulier et qui tend à se substituer aux crèches collectives traditionnelles.

Il existe enfin d'autres catégories d'établissement :

- les **crèches parentales** qui sont de petites crèches (20 places maximum, jusqu'à 25 par dérogation) dans lesquelles les parents participent à l'accueil des enfants et au fonctionnement de l'association, aux côtés de professionnels,
- les **micro-crèches** qui sont des crèches de plus petite capacité encore (maximum 10 places) qui ont été lancées en 2007 à titre expérimental et sont réglementées dans le droit commun depuis 2010,
- les **jardins d'enfants** qui accueillent exclusivement des enfants de plus de 2 ans non scolarisés ou à temps partiel et dont le nombre est résiduel du fait de l'accès des enfants de cette classe d'âge à l'école maternelle,
- les **jardins d'éveil** qui peuvent accueillir simultanément entre 12 et 80 enfants de deux ans ou plus (en général jusqu'à l'entrée à l'école maternelle) en vue de faciliter leur intégration dans l'enseignement du premier degré (le ratio d'encadrement est moins élevé que dans les autres EAJE).
- le terme « crèche d'entreprise » désigne un EAJE (multi-accueil, micro-crèche ou autre) dont tout ou partie des places sont réservées aux salariés d'une entreprise.

Plus de 11 700 établissements d'accueil du jeune enfant bénéficiant de la Psu. En 2013, les 11 736 établissements d'accueil du jeune enfant (EAJE) bénéficiant d'une prestation de service unique (Psu) (cf. p. 74) répartis sur la France entière¹ (dont 259 se situent dans les départements d'outre-mer) ont une capacité d'accueil de près de 386 000 places destinées aux enfants âgés de moins de 6 ans.

Si l'on rajoute l'offre proposée par les établissements non financés par la Psu – une partie des crèches de personnel exclusivement et les microcrèches fonctionnant avec le complément de mode de garde de la prestation d'accueil du jeune enfant (Paje) – la capacité d'accueil théorique est supérieure à 403 700 places.

Les structures d'accueil collectif (crèches pratiquant le multiaccueil, jardins d'enfants ou haltes-garderies) représentent 83 % de la totalité des places offertes. L'accueil familial totalise près de 12 % des places, tandis que les micro-crèches et l'accueil parental se répartissent les 5 % restants. La part de ces structures est en augmentation régulière ces dernières années, notamment du fait d'une progression de l'usage de micro-crèches hors prestations de service.

En 2011, d'après une enquête Crédoc réalisée auprès d'un échantillon, 67 % des établissements étaient gérés par une collectivité locale ; 29 % par une association et 4 % par d'autres types de gestionnaires (entreprises notamment).

L'accueil en école maternelle

Les enfants de moins de 6 ans peuvent également être accueillis à l'école maternelle.

96 400 enfants de deux ans sont scolarisés en maternelle à la rentrée scolaire de 2014, ce qui représente 11,7% des enfants de deux ans. La scolarisation à deux ans a très légèrement reculé entre les rentrées 2013 et 2014 (-757 enfants), après le rebond observé l'année dernière (taux de scolarisation passé de 11,0% en 2012 à 11,8% en 2014), qui mettait fin à une décennie de baisse continue.

Evolution de l'offre d'accueil

Entre 2006 et 2014, le nombre total de places agréées dans les établissements d'accueil du jeune enfant (EAJE) ainsi qu'auprès des assistants maternels et des gardes à domicile progresse de 31,6 % (de 948 551 places à 1 248 414, soit + 299 863 places) tandis que le nombre des enfants de moins de trois ans baisse légèrement depuis 2011.

C'est l'accueil auprès des assistants maternels qui explique l'essentiel de cette évolution. C'est à mettre en relation avec la solvabilisation du coût de ce mode d'accueil permise par le versement aux familles du Cmg de la Paje et l'existence d'un crédit d'impôt pour frais de garde. La loi du 27 juin 2005 visant à accroître la valorisation du métier d'assistant-e maternel-le a également contribué à cette dynamique. Enfin, depuis décembre 2009, l'agrément maximum autorisé est passé de trois à quatre enfants par salarié-e ce qui a pu contribuer à l'attractivité de la profession et à l'augmentation de l'offre de chaque salarié-e.

Ce résultat se situe dans la continuité des évolutions constatées depuis plus de 20 ans :

Le nombre de places offertes aux enfants de **moins de 6 ans** par les assistant(e)s maternel(le)s employé(e)s directement par des particuliers a considérablement progressé. Sur le champ de la France métropolitaine, **il est passé de 108 200 en 1990 à 710 500 en 2006**. Sur le champ de la France entière, il est passé de 712 700 en 2006 à 996 300 en 2013. Cette hausse s'explique tout à la fois par le développement du nombre de personnes en exercice et par la progression du nombre moyen de places offertes par assistant(e) maternel(le). Elle a été particulièrement marquée de 1990 à 2000 à la suite de la création – en 1991 – d'une prestation aidant financièrement les familles ayant recours à ce mode de garde, l'aide à la famille pour l'emploi d'un(e) assistant(e) maternel(le) agréé(e) (Afeama), et à la suite de la réforme du statut des assistant(e)s maternel(le)s issue de la loi du 17 juillet 1992.

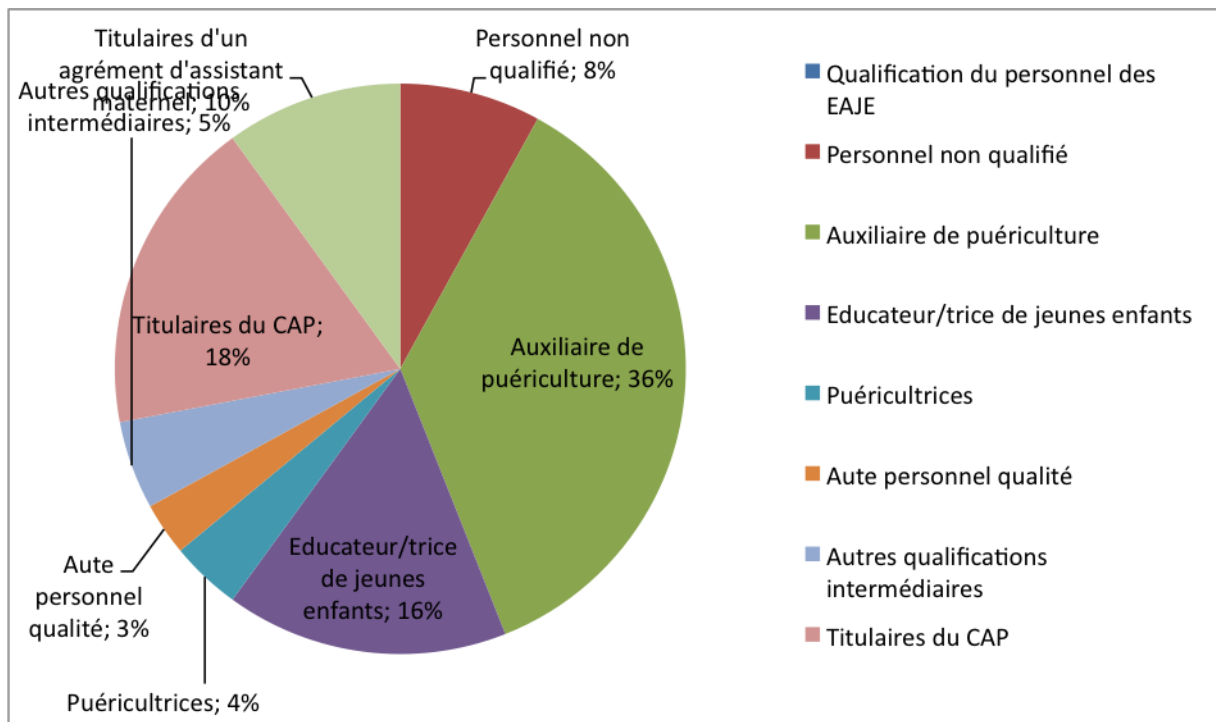
Sur la période de 2000 à 2012, les sept fonds correspondant aux sept plans « crèches » décidés ont financé la création de 105 154 places nouvelles auxquelles s'ajoutent 22 419 prévisions de places nouvelles financées pour la période 2013-2016. **Le nombre de places en accueil collectif est passé de 295 929 en 1999 à 357 003 en 2009, et 403 700 en 2014.**

Depuis leur institution par la loi n°2010-625 du 9 juin 2010, les maisons d'assistants maternels (MAM) ont connu un développement croissant et régulier, passant de 160 MAM en 2010 à 1230 MAM en 2014.

Les professionnels de la petite enfance

Les EAJE emploient environ 115 000 personnes. La réglementation prévoit des conditions spécifiques de formation pour les personnels exerçant en EAJE. Le personnel des EAJE qui est chargé de l'encadrement des enfants doit être constitué, pour 40% au moins de l'effectif, de titulaires du diplôme d'Etat d'infirmier en puériculture, d'éducateur de jeunes enfants, d'auxiliaire de puériculture, d'infirmier ou de psychomotriciens et, pour 60% au plus de l'effectif, de titulaires d'une qualification définie par arrêté (arrêté du 30 décembre 2000), dont le certificat d'aptitude professionnelle (CAP) spécialité « petite enfance ». Des conditions particulières sont aussi prévues pour la direction des établissements.

Qualification du personnel des EAJE



(Source : enquête Crédoc 2011 pour la Direction générale de la cohésion sociale)

Les diplômes de l'accueil collectif les plus fréquents parmi les personnels des établissements sont rattachés à trois filières :

- **La filière sanitaire**

Les **auxiliaires de puériculture** (niveau 5) accompagnent, dans les maternités, les centres de PMI et les crèches, les apprentissages des nourrissons et des jeunes enfants jusqu'à 3 ans, tout en veillant à leur hygiène et à leur confort. Ils sont 60 000 en exercice dont 99% de femmes, dont près de 40 000 en EAJE (chiffre 2010).

Les **infirmiers-puériculteurs** (niveau 2) sont des infirmiers spécialisés dans les soins médicaux apportés aux bébés et aux enfants. Ils jouent également un rôle de prévention, d'éducation et de conseil auprès des parents. 13 759 infirmiers puériculteurs sont en exercice, en hôpital, en maternité, en centre de PMI, ou dans des EAJE dont 99% de femmes. En EAJE, ils exercent la fonction de direction, qui leur est réservée pour les plus grands établissements. Les **infirmiers** (niveau 2) peuvent aussi être employés comme directeur d'établissement.

Ces trois diplômes sont rattachés au secteur paramédical et relèvent du ministère de la Santé (DGOS). Ils interviennent aussi bien en EAJE qu'en secteur hospitalier, notamment dans les services de maternité et de pédiatrie.

- **La filière sociale**

Les **éducateurs de jeunes enfants** (niveau 3) sont des spécialistes de l'éveil, qui ont pour mission de favoriser le développement et l'épanouissement des enfants. En EAJE, ils sont les référents en matière éducative et peuvent diriger les crèches de moins de 40 places (par dérogation uniquement pour les établissements plus importants au-delà) 20 000 sont en exercice dont environ 96% de femmes. Ce diplôme relève du ministère des affaires sociales (et plus particulièrement de la DGCS). Les EJE peuvent diriger les établissements jusqu'à 20 places, à condition de 3 ans d'expérience professionnelle ; de 21 à 40 places, est requise en outre la présence d'une puéricultrice ou infirmière dans l'établissement. Pour les établissements de 21 à 40 places, il faut qu'ils justifient d'une certification de niveau II attestant de compétences dans le domaine de l'encadrement ou de la direction.

- **La filière éducative**

Le **CAP petite enfance** (niveau 5) est délivré par l'Education Nationale. Dans les EAJE, les titulaires de ce diplôme représentent la majorité des intervenants auprès des enfants parmi les professionnels moins qualifiés.

D'autres diplômes des filières sanitaires, sociales ou éducatives permettent d'exercer en établissement mais sont très peu représentés :

- Diplôme d'Etat de technicien de l'intervention sociale et familiale (niveau 4)
- Brevet d'Etat d'animateur technicien de l'éducation populaire et de la jeunesse, option petite enfance (niveau 4)
- Brevet d'études professionnelles, option sanitaire et sociale (niveau 5), abrogé en 2013
- Certificat d'aptitude aux fonctions d'aide à domicile (niveau 5), remplacé par le Diplôme d'Etat d'auxiliaire de vie sociale créé en 2002 puis par le DEAVS en 2015.

Le cadre réglementaire des EAJE : les principales règles applicables aux EAJE

Les normes applicables aux établissements d'accueil de jeunes enfants (EAJE) relèvent de plusieurs sources, principalement :

- Le code de la santé publique (CSP) pour les principes généraux relatifs à la création, l'extension, la transformation et à la fermeture des EAJE, au rôle du service de protection maternelle et infantile (PMI) auprès des EAJE ainsi que la définition des missions et des règles relatives à la création, l'organisation, la formation, le fonctionnement et les personnels des EAJE ;
- Le code de l'action sociale et des familles (CASF) pour l'action sociale et familiale des EAJE ;
- Les règles relatives aux établissements recevant du public (ERP) : sécurité incendie, accessibilité des locaux aux personnes handicapées ;

-
- D'autres règles relatives à la santé ou à la sécurité : hygiène alimentaire, qualité de l'air intérieur, aire collective de jeux...
 - Les dispositions du code du travail (CT) ou les textes relatifs à la fonction publique, applicables selon le cas aux personnels des EAJE ;
 - Les critères établis par les services de PMI des conseils généraux et les autres services contrôleurs pour agréer et contrôler les EAJE ;
 - les circulaires de la caisse nationale des allocations familiales (CNAF) relatives aux conditions d'attribution de dotations financières aux EAJE (PSU, CEJ, fonds particuliers) : accueil de publics à besoins spécifiques, taux de fréquentation des places, réservation des places, facturation, participation financière des familles, fourniture des couches et des repas...

**Cour de cassation, Assemblée Plénière, Arrêt n° 612 du 25 juin 2014
dit « Baby Loup »**

Demandeur(s) : Mme X..., épouse Y...

Défendeur(s) : Association Baby-Loup

Sur les cinq moyens réunis, pris en leurs diverses branches :

Attendu, selon l'arrêt attaqué (Paris, 27 novembre 2013), rendu sur renvoi après cassation (Soc., 19 mars 2013, n° 11 28.645, Bull. 2013, V, n° 75) que, suivant contrat à durée indéterminée du 1er janvier 1997, lequel faisait suite à un emploi solidarité du 6 décembre 1991 au 6 juin 1992 et à un contrat de qualification du 1er décembre 1993 au 30 novembre 1995, Mme X..., épouse Y... a été engagée en qualité d'éducatrice de jeunes enfants exerçant les fonctions de directrice adjointe de la crèche et halte garderie gérée par l'association Baby Loup ; qu'en mai 2003, elle a bénéficié d'un congé de maternité suivi d'un congé parental jusqu'au 8 décembre 2008 ; qu'elle a été convoquée par lettre du 9 décembre 2008 à un entretien préalable en vue de son éventuel licenciement, avec mise à pied à titre conservatoire, et licenciée le 19 décembre 2008 pour faute grave, pour avoir contrevenu aux dispositions du règlement intérieur de l'association en portant un voile islamique et en raison de son comportement après cette mise à pied ; que, s'estimant victime d'une discrimination au regard de ses convictions religieuses, Mme X..., épouse Y... a saisi la juridiction prud'homale le 9 février 2009 en nullité de son licenciement et en paiement de diverses sommes ;

Attendu que Mme X..., épouse Y... fait grief à l'arrêt de rejeter ses demandes, alors, selon le moyen :

1°/ que l'entreprise de tendance ou de conviction suppose une adhésion militante à une éthique philosophique ou religieuse et a pour objet de défendre ou de promouvoir cette éthique ; que ne constitue pas une entreprise de tendance ou de conviction une association qui, assurant une mission d'intérêt général, se fixe pour objectifs dans ses statuts « de développer une action orientée vers la petite enfance en milieu défavorisé et d'oeuvrer pour l'insertion sociale et professionnelle des femmes (...) sans distinction d'opinion politique et confessionnelle » ; qu'en se fondant sur les missions statutairement définies pour qualifier l'association Baby Loup d'entreprise de conviction cependant que son objet statutaire n'exprime aucune adhésion à une doctrine philosophique ou religieuse, la cour d'appel a violé les articles L. 1121 1, L. 1132 1, L. 1133 1 et L. 1321 3 du code du travail, ensemble l'article 9 de la Convention de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales et l'article 4 § 2 de la directive 78 /2000/CE du 27 novembre 2000 ;

2°/ que les convictions ou tendances d'une entreprise procèdent d'un choix philosophique, idéologique ou religieux et non de la nécessité de respecter des normes juridiques ou des contraintes attachées à la nature des activités de l'entreprise ; que la nécessité prétendue de protéger la liberté de conscience, de pensée et de religion de l'enfant déduite de la Convention de New York ou celle de respecter la pluralité des options religieuses des femmes au profit desquelles est mise en œuvre une insertion sociale et professionnelle dans un environnement multiconfessionnel ne sont pas constitutivement liées à une entreprise de conviction ; qu'en se fondant sur cette « nécessité » pour qualifier l'association Baby Loup d'entreprise de conviction en mesure d'exiger la neutralité de ses employés, la cour d'appel a violé les articles L. 1121 1, L. 1132 1, L. 1133 1 et L. 1321 3 du code du travail, ensemble l'article 9 de la Convention de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales, et l'article 4 § 2 précité de la directive 78/2000/CE du 27 novembre 2000 ;

3°/ que l'article 14 de la Convention relative aux droits de l'enfant –qui n'est pas au demeurant d'application directe– n'emporte aucune obligation qu'une entreprise recevant de petits enfants ou dédiée à la petite enfance soit obligée d'imposer à son personnel une obligation de neutralité ou de laïcité ; que la cour d'appel a violé ledit texte par fausse application, outre les textes précités ;

4°/ qu'en tant que mode d'organisation de l'entreprise destiné à « transcender le multiculturalisme » des personnes à qui elle s'adresse, la neutralité n'exprime et n'impose aux salariés l'adhésion à aucun choix politique, philosophique ou idéologique seul apte à emporter la qualification d'entreprise de tendance ou de conviction ; que la cour d'appel a violé les articles L. 1121 1, L. 1132 1, L. 1133 1 et L. 1321 3 du code du travail, ensemble l'article 9 de la Convention de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales, et l'article 4 § 2 de la directive 78/2000/CE du 27 novembre 2000 ;

5°/ que la laïcité, principe constitutionnel d'organisation de l'Etat, fondateur de la République, qui, à ce titre, s'impose dans la sphère sociale ne saurait fonder une éthique philosophique dont une entreprise pourrait se prévaloir pour imposer à son personnel, de façon générale et absolue, un principe de neutralité et une interdiction de porter tout signe ostentatoire de religion ; que la cour d'appel a violé les articles L. 1121 1, L. 1132 1, L. 1133 1 et L. 1321 3 du code du travail, ensemble les articles 9 et 14 de la Convention de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales et l'article 1er de la Constitution ;

6°/ qu'une entreprise ne peut s'ériger en « entreprise de conviction » pour appliquer des principes de neutralité –ou de laïcité– qui ne sont applicables qu'à l'Etat ; que ni le principe de laïcité instauré par l'article 1er de la Constitution, ni le principe de neutralité consacré par le Conseil constitutionnel au nombre des principes fondamentaux du service public, ne sont applicables aux salariés des employeurs de droit privé qui ne gèrent pas un service public ; qu'ils ne peuvent dès lors être invoqués pour les priver de la protection que leur assurent les dispositions du code du travail ; qu'il résulte des articles L. 1121 1, L. 1132 1, L. 1133 1 et L. 1321 3 du code du travail que les restrictions à la liberté religieuse doivent être justifiées par la nature de la tâche à accomplir, répondre à une exigence professionnelle essentielle et

déterminante et proportionnées au but recherché ; qu'en retenant que l'association Baby Loup pouvait imposer une obligation de neutralité à son personnel dans l'exercice de ses tâches, emportant notamment interdiction de porter tout signe ostentatoire de religion aux motifs de la nécessité de protéger la liberté de pensée, de conscience et de religion à construire pour chaque enfant ainsi que la pluralité des options religieuses des femmes au profit desquelles est mise en œuvre une insertion sociale et professionnelle aux métiers de la petite enfance, et que l'entreprise assure une mission d'intérêt général subventionnée par des fonds publics, la cour d'appel a violé les articles L. 1121 1, L. 1132 1, L. 1133 1 et L. 1321 3 du code du travail, ensemble l'article 10 de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789, l'article 9 de la Convention de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales, l'article 10 de la Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne et les articles 1 à 4 de la directive 78/2000/CE du 27 novembre 2000 ;

7°/ que des restrictions à la liberté de manifester sa religion ou ses convictions ne peuvent être créées que par la loi nationale au sens de la jurisprudence de la Cour européenne des droits de l'homme ; que cette loi nationale doit elle même, au sens de cette jurisprudence respecter l'ordre interne de création des normes ; qu'il en résulte que la création d'un type d'entreprise de conviction fondée sur le seul principe de neutralité ne peut résulter que de la loi au sens organique du terme ; que la cour d'appel a violé les articles 34 de la Constitution, 10 de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789, 9 § 2 de la Convention des droits de l'homme et des libertés fondamentales, 4 et 14 de la Convention relative aux droits de l'enfant du 20 novembre 1989, L. 1121 1, L. 1132 1, L. 1133 1 et L. 1321 3 du code du travail, 1 à 4 de la directive 78/2000/CE du 27 novembre 2000, 10 de la Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne, et a excédé ses pouvoirs ;

8°/ qu'une mesure ou une différence de traitement fondée notamment sur les convictions religieuses peut ne pas être discriminatoire si elle répond à une exigence professionnelle essentielle et déterminante et pour autant que l'objectif soit légitime et l'exigence proportionnée ; qu'en énonçant que les restrictions prévues au règlement intérieur « répondent aussi dans le cas particulier à l'exigence professionnelle essentielle et déterminante de respecter et protéger la conscience en éveil des enfants », la cour d'appel, qui a confondu exigence professionnelle essentielle et déterminante, et objectif légitime, a privé sa décision de base légale au regard des articles L. 1133 1 et L. 1132 1 du code du travail, 1 à 4 de la directive 78/2000/CE du 27 novembre 2000, 10 de la Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne ;

9°/ que l'arrêt attaqué, qui n'a pas constaté ni caractérisé, au vu des éléments particuliers et concrets de l'espèce (tâches dévolues à Mme Y... personnellement dans son emploi, âge des enfants, absence de comportement ostentatoire ou prosélyte de Mme Y...) l'incompatibilité du port de son voile islamique avec l'engagement et l'emploi de Mme Y..., a privé sa décision de toute base légale au regard des articles L 1121 1, L. 1132 1, L. 1133 1 et L. 1321 3 du code du travail, ensemble les articles 9 et 14 de la Convention de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales, 1 à 4 de la directive 78/2000/CE du 27 novembre 2000, 10 de la Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne ;

10°/ qu'à supposer que l'employeur eût été en l'espèce une entreprise de conviction au sens de la jurisprudence de la Cour européenne des droits de l'homme et définie par la directive communautaire 78/2000/CE du 27 novembre 2000 portant création d'un cadre général en faveur de l'égalité de traitement en matière d'emploi et de travail, en l'absence de dispositions particulières en droit interne, de telles entreprises sont soumises, comme tout employeur de droit privé, aux dispositions des articles L. 1121 1, L. 1132 1 et L. 1321 3 du code du travail dont il résulte que les restrictions aux libertés fondamentales des salariés, dont la liberté religieuse, doivent être justifiées par la nature de la tâche à accomplir, répondre à une exigence professionnelle essentielle et déterminante et proportionnées au but recherché ; qu'en retenant qu'une personne morale de droit privé, constituant une entreprise de conviction au sens de la jurisprudence de la Cour européenne des droits de l'homme, peut se doter d'un règlement intérieur prévoyant une obligation générale de neutralité du personnel dans l'exercice de ses tâches emportant notamment interdiction de tout signe ostentatoire de religion, la cour d'appel a violé les articles L. 1121 1, L. 1132 1, L. 1133 1 et L. 1321 3 du code du travail, ensemble l'article 4 § 2 de la directive communautaire 78/2000/CE du 27 novembre 2000, 9 et 14 de la Convention de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales, 10 de la Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne ;

11°/ que la qualification d'entreprise de conviction –ou de tendance– si elle autorise exceptionnellement le licenciement d'un salarié à raison d'une conviction ou de la manifestation d'une conviction contraire ou devenue contraire à celle de son employeur, c'est à dire pour un motif a priori discriminatoire ou interdit, n'autorise pas que le comportement ainsi allégué comme motif de rupture puisse être imputé à faute au salarié ; qu'en validant un licenciement prononcé pour faute grave, la cour d'appel a violé les textes précités outre les articles L. 1234 1, L. 1234 5 et L. 1234 9 du code du travail ;

12°/ que l'inscription éventuelle, dans le règlement intérieur d'une entreprise de tendance ou de conviction, de la nécessité pour les salariés de s'y conformer, ne peut avoir pour effet de constituer en faute le salarié dont la conviction viendrait à changer ; que la cour d'appel a encore violé l'ensemble des textes précités ;

13°/ qu' en toute hypothèse, aux termes de l'article 4 § 2 de la directive précitée du 27 novembre 2000, le régime dérogatoire prévu pour les entreprises de tendance s'applique « aux activités professionnelles d'églises » et « aux autres organisations publiques ou privées dont l'éthique est fondée sur la religion ou les convictions » lorsque « par la nature de ces activités ou par le contexte dans lequel elles sont exercées, la religion ou les convictions constituent une exigence professionnelle essentielle, légitime et justifiée eu égard à l'éthique de l'organisation » ; que cette disposition instaure une clause de standstill qui exige que les dispositions spécifiques aux entreprises de tendance, autorisant une différence de traitement fondée sur la religion ou les convictions d'une personne, résultent de la « législation nationale en vigueur à la date d'adoption de la présente directive » ou d'une « législation future reprenant des pratiques nationales existant à la date d'adoption de la présente directive » ; que cette clause interdit pour l'avenir l'adoption de normes réduisant le niveau de protection

des droits reconnus aux salariés par l'ordonnancement juridique de l'Etat membre ; qu'en retenant qu'une personne morale de droit privé, constituant une entreprise de conviction au sens de la jurisprudence de la Cour européenne des droits de l'homme, peut se doter d'un règlement intérieur prévoyant une obligation générale de neutralité du personnel dans l'exercice de ses tâches emportant notamment interdiction de tout signe ostentatoire de religion, et licencie pour faute un salarié au seul motif du port d'un signe religieux, la cour d'appel a violé les articles L. 1121 1, L. 1132 1, L. 1133 1 et L. 1321 3 du code du travail, ensemble l'article 4 § 2 de la directive communautaire 78/2000/CE du 27 novembre 2000, 9 et 14 de la Convention de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales, 10 de la Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne ;

14°/ que le règlement intérieur fût ce dans une entreprise dite de tendance ou de conviction ne peut contenir des dispositions apportant aux droits des personnes et aux libertés individuelles des restrictions qui ne seraient pas justifiées par la nature de la tâche à accomplir, ne répondraient pas à une exigence professionnelle essentielle et déterminante et ne seraient pas proportionnées au but recherché ; que l'article II A) du règlement intérieur de l'association Baby Loup, figurant au titre des « règles générales et permanentes relatives à la discipline au sein de l'association » applicables à l'ensemble du personnel, est ainsi rédigé : « le principe de la liberté de conscience et de religion de chacun des membres du personnel ne peut faire obstacle au respect des principes de laïcité et de neutralité qui s'appliquent dans l'exercice de l'ensemble des activités développées par Baby Loup, tant dans les locaux de la crèche ou ses annexes qu'en accompagnement extérieur des enfants confiés à la crèche » ; qu'en ce qu'elle soumet l'ensemble du personnel à un principe de laïcité et de neutralité, applicable à l'ensemble de ses activités, sans préciser les obligations qu'elle impliquerait, en fonction des tâches à accomplir, cette disposition, générale et imprécise, est illicite et porte une atteinte disproportionnée aux libertés des salariés ; qu'en décidant le contraire, la cour d'appel a violé les articles L. 1121 1, L. 1321 3 et L. 1132 1, du code du travail, ensemble les articles 9 et 14 de la Convention de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales ;

15°/ que la clause du règlement intérieur de 1990 selon laquelle « le personnel doit respecter et garder la neutralité d'opinion politique et confessionnelle au regard du public accueilli tel que mentionné dans les statuts » est entachée du même vice de généralité et contraire aux textes précités que la cour d'appel a derechef violés ;

16°/ qu'en estimant, sous couvert d'interprétation, que la disposition précitée de l'article II A) du règlement intérieur de l'association Baby Loup est d'application limitée « aux activités d'éveil et d'accompagnement des enfants à l'intérieur et à l'extérieur des locaux professionnels » et « exclut les activités sans contact avec les enfants, notamment celles destinées à l'insertion sociale et professionnelle des femmes du quartier qui se déroulent hors la présence des enfants confiés à la crèche », la cour d'appel, qui en a dénaturé les termes et la portée, a violé l'article 1134 du code civil ;

17°/ que le licenciement, prononcé en violation d'une liberté ou d'un droit fondamental ou pour un motif discriminatoire, est nul, sans qu'il y ait lieu d'examiner les autres griefs visés à la lettre de licenciement ; que le licenciement intervenu en l'espèce à raison du refus de la salariée d'ôter un signe d'appartenance religieuse est nul, de sorte qu'en se fondant sur les autres griefs invoqués dans la lettre de licenciement pour justifier le licenciement, la cour d'appel a violé les articles L. 1132 4 L. 1121 1, L. 1132 1, L. 1133 1 et L. 1321 3 du code du travail ;

18°/ que le refus du salarié de se soumettre à une mise à pied conservatoire injustifiée ne peut justifier le licenciement ; qu'en l'absence de faute grave susceptible d'être reprochée à Mme Y... pour avoir refusé de quitter son voile, la mise à pied conservatoire n'était pas justifiée ; qu'en se fondant dès lors sur le fait que Mme Y... était demeurée sur son lieu de travail malgré la mise à pied qui lui avait été signifiée pour justifier le licenciement pour faute grave, la cour d'appel a violé les articles L. 1234 1, L. 1331 1, L. 1234 9, L. 1232 1 du code du travail ;

19°/ que n'est pas fautif le comportement du salarié qui n'est que l'expression du refus par celui ci de se conformer à une décision illicite de l'employeur ; que l'ensemble des autres griefs reprochés à Mme Y... n'ayant été que l'expression, aussi vive soit elle, de son refus de se conformer à l'ordre illicite qui lui avait été donné de quitter son voile, la cour d'appel ne pouvait y puiser la justification de son licenciement pour faute grave sans violer les articles L. 1234 1, L. 1331 1, L. 1234 9, L. 1232 1 du code du travail ;

20°/ que, lorsque sont invoqués plusieurs griefs de licenciement dont l'un d'eux est susceptible d'entraîner la nullité de ce licenciement, le juge est tenu d'examiner ce grief au préalable, et de prononcer la nullité du licenciement, sans pouvoir s'en dispenser au prétexte que les autres griefs invoqués seraient à eux seuls constitutifs de faute grave ; qu'en s'abstenant de rechercher, comme elle y était expressément invitée, si le refus de la salariée d'ôter son voile islamique pouvait, s'agissant de l'exercice d'une liberté et de l'expression de convictions personnelles licites, être sanctionné disciplinairement et caractériser une faute et donc de s'interroger sur la nullité du licenciement, la cour d'appel a méconnu l'étendue de son office et violé les articles 4 du code civil, L. 1234 1, L. 1331 1, L. 1234 9, L. 1232 1 du code du travail ;

21°/ que ne caractérise pas une faute grave privative des indemnités de licenciement le seul fait de « se maintenir sur les lieux du travail » après notification d'un ordre d'enlever un signe religieux qui, à le supposer « licite » n'en était pas moins de nature à affecter la salariée dans ses convictions, et sans que ce « maintien dans les lieux » ait affecté le fonctionnement de l'entreprise, aucun trouble à ce fonctionnement n'étant caractérisé par l'arrêt attaqué ; que la cour d'appel a violé les articles L. 1234 1, L. 1234 9, L. 1232 1, L. 1331 1 du code du travail ;

22°/ que la lettre de licenciement ne mentionnait aucun fait d'agressivité et encore moins à l'égard des « collègues » de Mme Y... ; que la cour d'appel, en lui imputant ce fait à faute, a

violé le cadre du litige et les articles précités du code du travail et 4 du code de procédure civile ;

Mais attendu qu'il résulte de la combinaison des articles L. 1121 1 et L. 1321 3 du code du travail que les restrictions à la liberté du salarié de manifester ses convictions religieuses doivent être justifiées par la nature de la tâche à accomplir et proportionnées au but recherché ;

Attendu qu'ayant relevé que le règlement intérieur de l'association Baby Loup, tel qu'amendé en 2003, disposait que « le principe de la liberté de conscience et de religion de chacun des membres du personnel ne peut faire obstacle au respect des principes de laïcité et de neutralité qui s'appliquent dans l'exercice de l'ensemble des activités développées, tant dans les locaux de la crèche ou ses annexes qu'en accompagnement extérieur des enfants confiés à la crèche », la cour d'appel a pu en déduire, appréciant de manière concrète les conditions de fonctionnement d'une association de dimension réduite, employant seulement dix huit salariés, qui étaient ou pouvaient être en relation directe avec les enfants et leurs parents, que la restriction à la liberté de manifester sa religion édictée par le règlement intérieur ne présentait pas un caractère général, mais était suffisamment précise, justifiée par la nature des tâches accomplies par les salariés de l'association et proportionnée au but recherché ;

Et attendu que sont erronés, mais surabondants, les motifs de l'arrêt qualifiant l'association Baby Loup d'entreprise de conviction, dès lors que cette association avait pour objet, non de promouvoir et de défendre des convictions religieuses, politiques ou philosophiques, mais, aux termes de ses statuts, « de développer une action orientée vers la petite enfance en milieu défavorisé et d'œuvrer pour l'insertion sociale et professionnelle des femmes (...) sans distinction d'opinion politique et confessionnelle » ;

Attendu, enfin, que la cour d'appel a pu retenir que le licenciement pour faute grave de Mme X..., épouse Y... était justifié par son refus d'accéder aux demandes licites de son employeur de s'abstenir de porter son voile et par les insubordinations répétées et caractérisées décrites dans la lettre de licenciement et rendant impossible la poursuite du contrat de travail ;

D'où il suit que le moyen, inopérant en sa treizième branche, qui manque en fait en ses dix septième à vingt-deuxième branches et ne peut être accueilli en ses sept premières branches et en ses dixième, onzième et douzième branches, n'est pas fondé pour le surplus ;

PAR CES MOTIFS :

REJETTE le pourvoi

Président : M. Lamanda, premier président

Rapporteur : M. Truchot, conseiller, assisté de MM. Burgaud et Pons, auditeurs au service de documentation, des études et du rapport

Avocat général : M. Marin, procureur général

Avocat(s) : Me Spinosi ; SCP Waquet, Farge et Hazan

Protocole d'accord de 1991 entre le Ministre de la Culture, de la Communication, des Grands Travaux et du Bicentenaire et le Secrétaire d'Etat auprès du Ministre de la Solidarité, de la Santé et de la Protection sociale chargé de la Famille

PROTOCOLE D'ACCORD ENTRE LE MINISTRE DE LA CULTURE,
DE LA COMMUNICATION DES GRANDS TRAVAUX
ET DU BICENTENAIRE

ET

LE SECRETAIRE D'ETAT AUPRES DU MINISTRE DE LA SOLIDARITE,
DE LA SANTE ET DE LA PROTECTION SOCIALE
CHARGE DE LA FAMILLE

Le ministre de la culture, de la communication, des grands travaux et du bicentenaire et le secrétaire d'Etat à la famille ont décidé de mettre en place une politique commune d'éveil culturel et artistique du jeune enfant.

Cette politique s'appuie sur les nombreuses données scientifiques aujourd'hui disponibles dans le domaine de la psychologie du développement de l'enfant. Les activités d'éveil culturel et artistique sont reconnues comme facteur du développement de l'enfant. Elles permettent d'enrichir et de diversifier la palette des expressions émotives du jeune enfant, et de lui offrir dès la fin de la première année des capacités nouvelles d'exploration du monde. Elles facilitent l'intégration et la maîtrise progressives des émotions, premiers modes de relation et d'échange à l'environnement, dans et par les activités psychiques supérieures. Il importe aujourd'hui que l'ensemble de la communauté éducative reconnaisse dans la sensibilité et l'intelligence deux fonctions essentielles et solidaires dans le développement de l'enfant.

Cette politique commune s'inscrit dans le cadre de la politique active menée par le Secrétaire d'Etat à la Famille, pour améliorer les conditions d'accueil du jeune enfant dans la société, en réponse aux demandes diversifiées des familles.

Elle témoigne, par ailleurs, de la volonté réaffirmée du Ministre chargé de la Culture de garantir à chacun l'accès à la culture et la possibilité de développer des pratiques artistiques et culturelles dès le plus jeune âge, quels que soient son milieu social et son lieu de résidence.

Les deux ministères affirment la nécessité d'intégrer au projet éducatif des lieux d'accueil du jeune enfant, des activités d'éveil culturel et artistique, et d'impliquer les familles dans leur élaboration et leur mise en oeuvre. Ces activités contribuent à améliorer la qualité des conditions de prise en charge du jeune enfant, son éducation et sa socialisation. Elles favorisent la réduction du morcellement de l'espace et du temps de l'enfant entre milieu familial et lieu d'accueil et facilitent de ce fait l'adaptation et l'intégration de l'enfant aux lieux de vie extérieurs au milieu familial.

Tout projet d'éveil culturel et artistique du jeune enfant inséré dans un projet global de développement dans un quartier, une ville ou un groupement de communes, et mené conjointement avec les familles, contribue à faire d'un lieu d'accueil un espace de rencontre ouvert sur le quartier. Il renforce les liens de voisinage et de solidarité entre les habitants et joue donc un rôle important dans la dynamique de recomposition du tissu social du territoire concerné.

La politique commune des deux ministères se traduit par les deux axes prioritaires suivants :

- soutien à des actions exemplaires d'éveil culturel et artistique (musique, arts plastiques, théâtre, livre...) dans les lieux d'accueil du jeune enfant,

- participation à la formation initiale et continue des personnels qui travaillent auprès des jeunes enfants.

En outre, et dans le même souci de l'éveil culturel et artistique du jeune enfant, les deux ministères soutiendront ou participeront en commun à toute initiative ayant pour objet de sensibiliser à cet objectif les différents partenaires de la communauté éducative, au premier chef les familles.

I - ACTIONS EXEMPLAIRES DANS LES LIEUX D'ACCUEIL DES JEUNES ENFANTS

Les activités d'éveil culturel et artistique seront intégrées dans un projet éducatif de développement global de l'enfant. Il faut en effet éviter qu'une spécialisation trop poussée n'induisse une stimulation excessive et un éclatement du temps de l'enfant.

Elles seront l'occasion de découvertes et d'inventions multiples des sons, des formes, des couleurs et des possibilités d'expression par le geste, de leur mise en relation avec les différents paramètres sensoriels, affectifs et imaginaires de l'enfant. Elles devront engager le tout petit dans une démarche d'imprégnation culturelle, d'échange créatif et de dialogue avec ses pairs et les adultes, sans pour autant constituer un apprentissage précoce.

La conception et la mise en œuvre de ces actions devront s'appuyer sur une coopération entre les lieux d'accueil du jeune enfant et les équipements culturels proches, ou des associations ressources reconnues par les directions régionales des affaires culturelles, en raison des compétences dont elles font preuve dans le domaine de l'éveil culturel et artistique du jeune enfant. Ces actions intégreront la participation de personnes justifiant d'une compétence professionnelle dans le domaine artistique et culturel concerné, et d'une formation ou d'une pratique dans le domaine de la "petite enfance".

Une attention particulière sera apportée à l'introduction dans ces actions dans les lieux d'accueil, d'un volet formation des personnels, seul à même de déclencher une dynamique collective où la participation d'intervenants extérieurs s'intègre effectivement dans un projet global impliquant l'ensemble des personnels.

Les promoteurs des projets pourront bénéficier du soutien des directions régionales des affaires culturelles et des directions départementales des affaires sanitaires et sociales dans l'élaboration et la mise en place des actions.

Les deux ministères donneront la priorité aux projets élaborés ou soutenus par les communes qui sont engagées dans une politique active d'accueil des jeunes enfants concrétisée notamment par la signature d'un contrat-crèche ou d'un contrat-enfance. Ils accorderont une attention particulière aux projets qui s'attachent à lutter contre toutes les formes d'exclusion.

Ils s'entoureront des collaborations qui leur paraîtront opportunes, notamment de la part des délégations régionales du Fonds d'Action Sociale, et pourront également consulter pour avis les services de Protection Maternelle et Infantile.

II - PARTICIPATION A LA FORMATION INITIALE ET CONTINUE DES PERSONNELS "PETITE ENFANCE"

1 - Formation initiale

Une première analyse des programmes de formation montre une grande diversité dans la préoccupation de l'éveil culturel.

Les deux ministères ont donc engagé une réflexion commune visant à l'intégration de modules d'éveil artistique et culturel dans la formation initiale des personnels de la "petite enfance", ou à leur enrichissement par la coopération entre les formateurs et les professionnels du secteur culturel.

Cette coopération pourra conduire à la mise en place de jumelages entre des équipements culturels divers et les écoles de formation de ces personnels.

2 - Formation continue

Les Directions régionales des affaires culturelles et les Directions régionales des affaires sanitaires et sociales apporteront conjointement leur concours à la formation continue des personnels à l'éveil culturel et artistique du jeune enfant.

Seront en particulier encouragées, les formations incitant à la coopération de personnels de statuts et niveaux de qualification différents : puéricultrices, auxiliaires de puériculture, éducateurs de jeunes enfants, assistantes maternelles, moniteurs de halte-garderie, agents spécialisés des écoles maternelles, instituteurs, bibliothécaires, musiciens, plasticiens, responsables d'associations chargées de l'accueil des jeunes enfants, coordonnateurs de la "petite enfance".

Une attention particulière sera portée à la formation continue des personnels dont la période de formation a été la plus brève. Ainsi, les regroupements périodiques d'assistantes maternelles avec les enfants dont elles ont la charge, pourront donner lieu à des actions de formation à l'éveil culturel et artistique du jeune enfant.

Les Directions régionales des affaires culturelles et les Directions régionales des affaires sanitaires et sociales se rapprocheront, pour mener à bien ces opérations, des Caisses d'Allocations Familiales, des Délégations régionales du C.N.F.P.T., des collectivités territoriales, ainsi que des associations gestionnaires des lieux d'accueil ou de leurs fédérations départementales ou régionales.

III - SENSIBILISATION DE LA COMMUNAUTE EDUCATIVE

Outre les actions précitées, les deux ministères coopéreront à toute action visant à sensibiliser les différents acteurs et partenaires impliqués dans l'éducation des jeunes enfants à cet objectif d'éveil culturel et artistique.

Cette action de sensibilisation concernera au premier chef les familles. Une réflexion commune sera notamment engagée avec les associations familiales.

Une action en ce sens sera également engagée en direction de ceux qui ont en charge les politiques de programmation des chaînes de télévision publiques et privées à destination des enfants.

Pour ce qui le concerne, le ministère chargé de la Culture a décidé de consacrer en 1989 une dotation exceptionnelle de cent millions de francs pour alimenter le compte de soutien aux industries de programmes audiovisuels afin de favoriser prioritairement la production originale de programmes de qualité pour l'enfance et la jeunesse.

IV - "MISE EN OEUVRE DU PRESENT PROTOCOLE D'ACCORD"

Le ministère chargé de la Culture se donnera les moyens nécessaires à la mise en oeuvre de cette politique à travers les budgets des directions concernées et confie à la Délégation aux Enseignements et aux Formations la coordination de cette politique.

La direction de l'action sociale y consacrera, pour ce qui la concerne, une partie des fonds de soutien aux actions innovantes en matière d'accueil, d'animation et de prise en charge des jeunes enfants, gérée par la direction de l'action sociale.

Les deux ministères mettront en place un groupe de travail chargé d'élaborer un document présentant cette politique commune, d'approfondir la réflexion notamment en matière d'évaluation des actions réalisées, de rassembler les informations recueillies sur les actions exemplaires et d'en assurer la diffusion la plus large, notamment auprès des élus, des professionnels et des associations.

LE MINISTRE DE LA CULTURE,
DE LA COMMUNICATION,
DES GRANDS TRAVAUX
ET DU BICENTENAIRE



LE SECRÉTAIRE D'ÉTAT,
AUPRÈS DU MINISTRE
DE LA SOLIDARITÉ, DE LA SANTÉ
ET DE LA PROTECTION SOCIALE,
CHARGÉ DE LA FAMILLE

H. Dordhuu de Borv

*Ministère de la Culture, de la Communication,
des Grands Travaux et du Bicentenaire*

3, rue de Valois, 75042 Paris Cedex 01 - Téléphone : 40 15 80 00

Le Ministre

Le Ministre de la Culture
de la Communication, des
Grands Travaux et du
Bicentenaire

à

Messieurs les Préfets de
Région
Directions Régionales des
Affaires Culturelles

Paris, le 017864 - 28 DEC. 89

OBJET : Modalités d'application du protocole d'accord entre le
Ministère de la Culture, de la Communication, des
Grands Travaux et du Bicentenaire et le Secrétariat
d'Etat auprès du Ministère de la Solidarité de la Santé
et de la Protection Sociale, chargé de la Famille con-
cernant l'éveil culturel et artistique du jeune enfant.

Le protocole d'accord entre le ministère de la
Culture, de la Communication, des Grands Travaux et du
Bicentenaire et le secrétariat d'Etat à la Famille définit les
orientations de la politique que les deux ministères entendent
mener en matière d'éveil culturel et artistique du jeune
enfant.

La politique commune des deux ministères se traduit
par les deux axes prioritaires suivants :

- Soutien à des actions exemplaires d'éveil culturel et artis-
tique dans les lieux d'accueil du jeune enfant
- Participation à la formation initiale et continue des per-
sonnels qui travaillent auprès des jeunes enfants.

1) Actions exemplaires dans les lieux d'accueil des jeunes enfants

Les actions pourront concerner différents champs artistiques et culturels : musique, arts plastiques, danse, théâtre, livre...

Leur conception et leur mise en oeuvre devront s'appuyer sur une coopération entre les lieux d'accueil des jeunes enfants (crèches, halte-garderies, centres de loisirs maternels, écoles maternelles) et des intervenants reconnus par les Directions Régionales des Affaires Culturelles en raison de leur compétence professionnelle dans le domaine artistique et culturel concerné par l'action, et d'une formation ou d'une pratique dans le domaine de la petite enfance.

- a) Ces actions pourront consister en des moments, nécessairement brefs, de rencontre avec des productions artistiques : spectacles de théâtre, interventions de musiciens ou de conteurs par exemple.
- b) Elles pourront également donner lieu à l'association étroite de professionnels des arts et de la culture à la conception, l'élaboration et la mise en oeuvre des projets éducatifs des lieux d'accueil.

Une action d'éveil culturel et artistique ne saurait en effet se limiter à la phase d'exploration initiale des sons, des possibilités d'expression par le geste, elle doit également conduire à la découverte de la dimension esthétique de leur production. Cet objectif justifie l'intervention de professionnels qui, outre leur compétence artistique, ont une compétence en matière de pédagogie d'éveil, leur permettant de partir des productions de l'enfant, sonores, gestuelles, de formes ou de couleurs, pour l'aider progressivement à en faire des propositions esthétiques.

Dans tous les cas l'intervention de professionnels des arts et de la culture n'a de sens qu'intégrée dans un projet éducatif où le souci de l'éveil culturel et artistique du jeune enfant est permanent.

Le concours d'intervenants extérieurs, même régulier, à plus forte raison s'il s'agit d'une simple action de diffusion, ne saurait donc à lui seul justifier le soutien de ministère chargé de la Culture. Les personnels et les parents devront en particulier être étroitement associés à la réflexion sur l'intégration de cette dimension de l'éveil culturel et artistique dans la relation quotidienne à l'enfant. Seront donc retenus en priorité les projets incluant des volets de formation des adultes, parents et professionnels de la "Petite Enfance".

Ces projets pourront bénéficier du soutien du ministère chargé de la culture à travers les dotations budgétaires des directions du ministère (crédits centraux et crédits déconcentrés dans les directions régionales des affaires culturelles).

- Les projets pluri disciplinaires pouvant être financés sur les articles 43 -60 /71 (Délégation aux enseignements et aux formations) et 43 -50 /42 (Direction de l'administration générale et de l'environnement culturel).
- Les projets sectoriels pouvant être financés sur les crédits enseignements et formations (chapitre 43 - 60) ou animation (43 -30) des directions concernées.

2) Participation à la formation des personnels travaillant auprès des jeunes enfants

- Formation continue

Une attention particulière devra être apportée à la formation continue des personnels et des parents, seule à même de déclencher dans les lieux d'accueil une dynamique collective où la participation d'intervenants extérieurs s'intègre effectivement dans un projet global impliquant la communauté éducative dans son ensemble.

Seront prioritairement encouragées les formations incitant à la coopération de personnels de statuts et niveaux de qualification différents : puéricultrices, auxiliaires de puériculture, éducateurs de jeunes enfants, assistantes maternelles, moniteurs de halte-garderies, agents spécialisés des écoles maternelles, instituteurs, intervenants professionnels des arts et de la culture, responsables d'associations chargés de l'accueil des jeunes enfants et parents associés à la mise en oeuvre des projets éducatifs des lieux d'accueil, coordonnateurs de la "Petite Enfance".

Ces formations à l'éveil culturel et artistique devront être assurées par des professionnels reconnus par les directions régionales des affaires culturelles, justifiant d'une triple compétence : artistique et culturelle, en matière de pédagogie d'éveil de l'enfant, et en matière de formation d'adultes.

Ces actions de formation continue pourront bénéficier du soutien du ministère chargé de la Culture à travers les crédits de la Délégation aux enseignements et aux formations (crédits centraux et déconcentrés, article 43 - 60 / 71) aux conditions suivantes :

- Les actions de formation des personnels salariés et des parents associés à la gestion et l'animation des lieux d'accueil gérés par des associations à but non lucratif, qui n'auraient pu être financées par les fonds d'assurance formation du secteur privé pourront bénéficier du soutien du ministère de la Culture.
- Les actions de formation continue des personnels des collectivités territoriales étant réglementairement financées et assurées par les délégations régionales du Centre National de la Fonction Publique Territoriale, celles-ci devront participer au financement des actions de formation organisées localement avec le soutien conjoint de l'Etat et de la collectivité locale concernée, lorsque ces actions n'auront pu être intégrées au programme annuel des formations assurées par la délégation régionale du Centre National de la Fonction Publique Territoriale compétente.
- Dans tous les cas ne sera considéré pour déterminer le montant du soutien financier du ministère chargé de la culture que le seul coût pédagogique des actions de formation (rémunération, frais de déplacement et d'hébergement des intervenants, coût du matériel pédagogique) à l'exclusion de la rémunération, des frais de déplacement et d'hébergement des stagiaires.

- Formation initiale

Outre le soutien à ces actions de formation continue des parents et des professionnels de la petite enfance, le ministère chargé de la culture, apporte son soutien à la formation initiale.

- des personnels "Petite Enfance", à la pédagogie de l'éveil culturel et artistique des jeunes enfants
- des professionnels des arts et de la culture, à la pédagogie d'éveil et à la connaissance de l'enfant.

La coopération entre des établissements culturels de formation et les écoles de formation des éducateurs de jeunes enfants sera plus particulièrement encouragée.

Elle pourra prendre des formes multiples, notamment :

- Participation de formateurs des établissements de formation aux professions artistiques et culturelles (centres régionaux de formation des bibliothécaires, conservatoires nationaux de région de musique et de danse, écoles d'art, centres de formation de musiciens intervenants, etc...) à la formation des éducateurs de jeunes enfants, notamment dans le cadre des unités de formation optionnelles (éveil musical, sensibilisation au livre, conte et tradition orale, expression plastique, sensibilisation à la dimension artistique de l'expression corporelle). Le financement des interventions sera assuré par les écoles d'éducateurs de jeunes enfants, à leur initiative sur leur budget propre.
- Participation de formateurs d'éducateurs de jeunes enfants à la formation de professionnels des arts et de la culture à la pédagogie d'éveil, son financement étant assuré la première année sur les crédits de la Délégation aux enseignements et aux formations article 43 - 60 /71.

Outre le soutien du ministère chargé de la culture, les projets pourront bénéficier du soutien des directions départementales des affaires sanitaires et sociales dont le concours sera activement sollicité.

Les promoteurs de projets pourront en outre s'entourer des collaborations qui leur paraîtront opportunes, notamment de la part des Inspections Académiques, des Caisses d'Allocations Familiales, des délégations régionales du Fonds d'Action Sociale et du Centre National de la Fonction Publique Territoriale, des services de Protection Maternelle et Infantile des départements.

Je vous rappelle enfin que le ministère chargé de la Culture a confié à la Délégation aux enseignements et aux formations la coordination de cette politique.

Pour le ministre et par
délégation

Le Directeur de Cabinet



Francis BECK

Éléments bibliographiques

NB : Cette bibliographie a été établie au fil de la mission et des thèmes rencontrés. Elle ne peut prétendre à l'exhaustivité.

1. Principaux rapports officiels sur la petite enfance

1.1. France

- André, Michèle. *«Conciliation de la vie professionnelle et de la vie familiale »*. 1998 (mai).
- Bouyala, Nicole. Roussille, Bernadette. *L'Enfant dans la vie, Rapport au Secrétaire d'État chargé de la famille*, 1982.
- Conseil économique et social, *Avis sur la base du rapport de Hubert Brin*. 1991 (25 septembre)
- Direction de la recherche des études de l'évaluation et des statistiques et Centre d'analyse stratégique, *Bien-être des jeunes enfants dans l'accueil et l'éducation en France et ailleurs. Actes du colloque organisé les 10 et 11 octobre 2011, à Paris*. DREES, Collection Etudes et statistiques, 2013.
- El Hayek, Christine et al. *Petite enfance, éveil aux savoirs*. Ministère du Travail de l'Emploi et de la Formation Professionnelle. Groupe Permanent de Lutte contre l'Illettrisme. (G.P.L.I.). *La Documentation Française*, Paris.1992.
- Codaccioni, Colette. *« La politique familiale », (rapport remis au Premier Ministre)*. 1993 (octobre).
- Haut Conseil de la population et de la famille, *Avis*. 1994 (avril).
- Thelot, Claude. Villac, Michel. *« Bilan et perspectives de la politique familiale » rapport remis au Premier Ministre*. *Documentation Française*. 1998 (mai).
- Gillot, Dominique. *«Quelle politique familiale pour demain ? »*. 1998 (juin).
- Hespel, Véronique. Thierry, Michel. *« Les services d'aide à la personne »*. *Rapport IGAS-IGF 1998 (juillet)*.

-
- Hermange, Marie Thérèse. « *Les enfants d'abord : 100 propositions pour une nouvelle politique de l'enfance* », rapport au Président de la République pour la préparation de l'Assemblée générale extraordinaire des Nations Unies consacrée aux enfants. Documentation Française, 2001.
 - Leprince, Frédérique. *L'accueil des jeunes enfants en France : Rapport pour le Haut Conseil de la population et de la famille*, 2003.
 - Petit, Marie-Claude. Machard, Luc. Delalande, François. *Les métiers de la petite enfance dans les structures d'accueil collectif. Rapport de proposition remis à Jean-François MATTEI et Christian JACOB*, 2003.
 - « *Conciliation vie familiale et vie professionnelle : les déterminants du recours au mode d'accueil* ». Résumé des interventions. Ministère des solidarités, de la santé et de la famille. juin 2005.
 - *Centre d'analyse stratégie, Service public de la petite enfance : contenu, périmètre et modalités de gestion*, 2007.
 - Tabarot, Michèle. *Le développement de l'offre d'accueil de la petite enfance, Rapport remis au Premier ministre François FILLON*, 2008.
 - Voisin, Joëlle. *Développement de la garde d'enfants. Inspection générale des affaires sociales*, 2009.
 - Haut Conseil de la Famille. *Point sur l'évolution de l'accueil des jeunes enfants. Note et avis annuels depuis 2011*.
 - Centre d'analyse stratégique. « *Quel avenir pour l'accueil des jeunes enfants ?* » Note d'analyse, 2012.
 - Cour des comptes. *L'accueil des enfants de moins de 3 ans : une politique ambitieuse, des priorités à mieux cibler. Rapport public thématique*, 2013.
 - Haut Conseil de la Famille, *la diversité de l'offre et les disparités d'accès selon les territoires en matière d'accueil des jeunes enfants, de loisirs et d'accueil des enfants et des adolescents autour du temps scolaire. Avis et note d'analyse*, 2013.
 - Schillinger, Patricia. *Rapport d'information fait au nom de la délégation aux collectivités territoriales et à la décentralisation relatif aux collectivités territoriales et à la petite enfance, Sénat*. 2014.
 - Pellevat, Cyril. *Rapport d'information fait au nom de la délégation aux droits des femmes et à l'égalité des chances entre les hommes et les femmes sur les modes d'accueil des jeunes enfants : un enjeu de l'égalité entre les femmes et les hommes, Sénat*, 2015.

- Union nationale des associations familiales, (UNAF). *Politique d'accueil de la petite enfance : les besoins des familles : analyse et propositions de l'UNAF*. 2013.
- Versini, Dominique. Madignier, Pierre Yves. Cytermann, Laurent (sous la dir. de). *Groupe de travail « Familles vulnérables, enfance et réussite éducative. Pour une politique de l'enfance au service de l'égalité de tous les enfants »*. Conférence nationale de lutte contre la pauvreté et l'exclusion, Paris, ministère Affaires sociales et de la Santé. 2012.

1.2. Institutions européennes et internationales

- European Commission Network on Childcare and Other Measures to Reconcile Employment and Family Responsibilities. *Quality targets in services for young children : proposals for a ten year action programme*. 1996.
- Commission européenne, EACEA, Eurydice. *Early childhood education and care 2014 : Eurydice policy brief*, 2014.
- Commission européenne, EACEA. *Proposition de principes clés pour un code de qualité de l'éducation et de l'accueil de la petite enfance : Rapport du groupe de travail sur l'éducation et l'accueil de la petite enfance sous l'égide de la Commission européenne*, 2014.
- Commission européenne, EACEA, Eurydice. *Key data on early childhood education and care*, 2014.
- Commission européenne. *Communication « Education et accueil de la petite enfance : permettre aux enfants de se préparer au mieux au monde de demain. COM(2011) 66 final*, 2011.
- Ho, Minh-Hung. Lefresne, Florence. *Education et accueil du jeune enfant : cadrage européen*, Note d'information, 2014.
- Lindeboom, Gert Jan. Buiskool, Bert Jan. *La qualité dans l'éducation et l'accueil de la petite enfance*, Parlement européen, 2013.

Travaux de l'OCDE

- OCDE. [Petite enfance, grands défis : Education et structures d'accueil](#). Editions OCDE, Paris, 2001.
- OCDE. [Petite enfance, grands défis II : Education et structures d'accueil](#). Editions OCDE, Paris, 2007.

-
- OCDE. Petite enfance, grands défis III : Boîte à outils pour une éducation et des structures d'accueil de qualité. Editions OCDE, Paris, 2013.
 - Litjens, Ineke. *Examen de la documentation relative au suivi de la qualité de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants (EAJE)*. Editions OCDE, Paris, 2013.
 - OCDE, *Indicateurs de l'éducation à la loupe : en quoi les politiques, les systèmes et la qualité de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants (EAJE) se différencient-ils dans les pays de l'OCDE ?* Editions OCDE, Paris, 2013.
- OCDE. Petite enfance, grands défis IV : Le suivi de la qualité dans les services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants. Editions OCDE, Paris, 2015

2. Le développement de l'enfant

- Agert, Isabelle. « De Deux en trois ... ». Spirale, N° 67, sept. 2013.
- Ansermet, François. Magistretti, Pierre. À chacun son cerveau. Plasticité neuronale et inconscient. Paris, Odile Jacob 2004.
- Anzieu, Didier (sous la direction de). Chabert, Catherine. Cupa, Dominique. Kaës, René. Roussillon, René. *Le Moi-peau et la psychanalyse des limites*. Eres, coll. Le carnet psy, 2008.
- Baton-Hervé, Elisabeth, blog <http://elisabethbatonherve.com/>
- Bennabi-Bensekhar, Malika. Simon, Amalini. Rezzoug, Dalila. Moro, Marie Rose. Les pathologies du langage dans la pluralité linguistique "La psychiatrie de l'enfant" 2015/1 (Vol. 58).
- Ben Soussan, Patrick (coordonné par). « La parentalité, une notion à déconstruire, des pratiques à construire », *Spirale – La grande aventure de Monsieur bébé*, Erès, 2015, N°73.
- Ben Soussan, Patrick et Latuillière, Marion (coordonné par). « Les lieux d'accueil de la petite enfance construisent-ils une nouvelle parentalité ? », *Spirale – La grande aventure de Monsieur bébé*, Erès, 2015, N°75.
- Berges-Bounes, Marika (sous la direction de). Bonnet, Christine. Ginoux, Geneviève. Pecarelo, Anne Marie. Sironneau-Bernadeau, Corinne. *La relaxation thérapeutique chez l'enfant : corps, langage, sujet. Méthode Jean Bergès*. Edition Masson, 2008.
- Blaffer, Sarah, *Les Instincts Maternels*, ed Payot 2002

-
- Boutillier, Claire. La bientraitance éducative dans l'accueil des jeunes enfants. Dunod, juin 2015.
 - Brisset, Claire. Golse, Bernard (sous la direction de). *L'école à 2 ans : est-ce bon pour l'enfant*. Ed. Odile Jacob, 2005
 - Bullinger, André. La richesse des écarts à la norme. *Revue enfance*, Presses Universitaires de France, 2002/1-Vol 54-, pp 100-103.
 - Bullinger A. (2004), *Le Développement sensori-moteur et ses avatars*, Ramonville-Saint-Agne, Érès.
 - Bullinger A. (2006), « Approche sensorimotrice des troubles envahissants du développement », Paris, *Contraste*, n° 25, p. 125-139.
 - Ciccone, Albert. *Rythmes et harmonies dans le soin psychique*. Art et Handicap, ERES 2012.
 - Clouard, Chantal. Orthophonie chez le jeune enfant : revue *Contraste* 2014/1 (N° 39) – ERES.
 - Dayan, Jacques. « Le bébé des neurosciences », *Spirale – La grande aventure de Monsieur bébé*, Erès, 2016, N °76.
 - Delion, Pierre. « Périodes sensibles dans le développement psychomoteur de l'enfant de 0 à 3 ans » - Roger VASSEUR, 1001 bb n°112, 2015 (1ère édition 2010).
 - Delion, Pierre, *Peut-on encore toucher les enfants aujourd'hui*, Yapaka.be, 2016
 - Denat, Patricia. *Assistantes maternelles : guide pour bien accueillir les tout-petits et leur famille*, Erès, 2011.
 - Di-Meo, Stéphane. [Le mutisme extra-familial chez les enfants de migrants. Le silence de Sandia](#) " [L'information psychiatrique](#)" 2015/3 (Volume 91)
 - Doeleman, Wendy. *Améliorer la collaboration avec les parents : en crèche, en garderie et en classe maternelle*. De Boeck, 2012.
 - Eliacheff, Caroline. Le bébé et les ruptures. Avec Szejer, Myriam. Editions Albin-Michel 2003.
 - Florin, Agnès. « Les dispositifs précoces de prévention des difficultés de langage » *Journal des professionnels de la petite enfance*, n°94, 2015, pp 48-50.
 - Florin, Agnès. *Le développement du langage*. Editions DUNOD. (nouvelle édition mise à jour, Avril 2016)

-
- Florin, Agnès. Cosnefroy, Olivier. *Âge d'entrée à l'école élémentaire, habiletés d'autorégulation en classe et performances académiques des enfants*. Revue A.N.A.E.n°112/113 vol.23, Tome II et III, mai-juin 2011.
 - Freinet, Célestin. ", invariant, *Œuvres pédagogiques*, L'enfant est de même nature que nous. Ed. Seuil, 1994
 - Giampino, Sylviane. Y-a-il encore une petite enfance ? Le bébé à corps et à cœur / coll. 1001 BB n°132, thème : enfance et parentalité. Editions Ères, 2013.
 - Giampino, Sylviane. Vidal, Catherine. *Nos enfants sous haute surveillance : évaluations, dépistages, médicaments*. Editions Albin Michel, 2009
 - Giampino, Sylviane. *Les mères qui travaillent sont-elles coupables ?* Albin-Michel, 2000 réédition 2007.
 - Giampino [Sylviane \(sous la direction de\)](#). *A l'écoute des bébés et de ceux qui les entourent*, Erès, 2010.
 - Golse, Bernard. Du corps à la pensée. PUF, 1999.
 - Golse, Bernard. *Les destins du développement chez l'enfant*. Editions Erès, coll. La vie de l'enfant, 2010.
 - Gratier, M. (2007). *Musicalité, style et appartenance dans l'interaction mère-bébé*. In M. Imberty & M. Gratier (Eds), Temps, geste et musicalité. Paris: L'Harmattan
 - Hauwelle, Francine. Rayna, Sylvie. Rubio, Marie-Nicole. *L'égalité des filles et des garçons dès la petite enfance*. [Erès](#), 2014.
 - Ibos, Caroline. *Qui gardera nos enfants ? Les nounous et les mères*. Flammarion, 2012.
 - Lenoble, Evelyne. *Hétérogénéités : au principe même de la lecture...* Langages et pratiques. Revue des associations Romande des Logopédistes Diplômés. N°41, juin 2008, pp 19-29.
 - Le Normand, Marie-Thérèse. Clouard, Chantal. *De nouveaux outils pour l'évaluation de la parole, du langage et de la communication chez le jeune enfant*. Revue Contraste, 2014/1 (N° 39).
 - Marinopoulos, Sophie. *Dites-moi à quoi il joue, je vous dirais comment il va*. Ed. Les liens qui libèrent, 2009.
 - Martin, [Claude](#) (sous la direction de). *Être un bon parent. Une injonction contemporaine*. Presses de l'EHESP, 2014.

-
- Miauton-Espejo Lise. *Le sport : dès la naissance ?* Revue médicale suisse, n°437, 16 juillet 2014, pp 1438-1444.
 - Missonnier, Sylvain. devenir parent, naître humain. La diagonale du virtuel. Avec C. David, Paris : Puf 209
 - Missonnier, Sylvain. Presme, Nathalie. Delion, Pierre. *Les professionnels de la périnatalité accueillent le handicap*. Éres, 2009.
 - Missonnier, Sylvain. Ciccone, Albert. Korff-Sausse, Simone. Salbreux, Roger. Scelles, Régine. *Honte et culpabilité dans la clinique du handicap*. Érès, 2011.
 - Neyrand, Gérard. L'enfant, La mère et la question du père. Un bilan critique de l'évolution des savoirs sur la petite enfance. PUF, 2000.
 - Nocus, Isabelle. Florin, Agnès. Lacroix, F. Lainé, A. Guimard, Philippe. « Les effets de dispositifs de prévention des difficultés langagières dans des contextes monolingues et plurilingues. ». Revue Enfance, juillet 2015.
 - Ott, Laurent. Pédagogie sociale, une pédagogie pour tous les acteurs. Editions chroniques sociales, 2011
 - Potel, Catherine. *Etre psychomotricien*, Eres, 2010.
 - Potel, Catherine (sous la direction de). Préface de Baranès, Jean-José. *Psychomotricité : entre théorie et pratique*, Ed. In Presse.
 - Rateau, Dominique. « Lire avec les tout-petits » (coordonné par l'Agence Quand les livres relient). Spirale, N° 67, sept. 2013.
 - Rayna, [Sylvie](#). [Rubio](#), Marie-Nicole. [Scheu](#), Henriette. *Parents-professionnels : la coéducation en questions*. Erès Collection : [Enfance & parentalité](#). 2010.
 - Schuhl, Christine. Vivre en crèche : Remédier aux douces violences. Editions Chroniques sociales.
 - Schuhl, Christine. Repérer et éviter les douces violences dans l'anodin du quotidien. Editions Chroniques sociales, 2009.
 - Schuhl, Christine. Petite enfance et neurosciences : (Re)construire les pratiques. Editions Chroniques sociales, 2015.
 - Stern, Daniel. Journal d'un Bébé. Odile Jacob, 2004.
 - Tessier, Stéphane. Marchal, Jean. Bouthelot, Monique. Groslier, Marie-Hélène. « La formation des puéricultrices à l'interculturalité. » Cahiers de la puéricultrice, 2014, n° 274, p. 35-38

- Thollon-Behar, [Marie-Paule \(sous la direction de\)](#). *Parents, professionnels, comment éduquer ensemble un petit enfant ?* Erès, 2013.
- Zorman, Michel. Duyme, Michel. Kern, Sophie. « Parler bambin » un programme de prévention du développement précoce du langage ». Collection revue A.N.A.E.n°112/113 vol.23, Tome II et III, mai-juin 2011.
- « Les bénéfices du théâtre thérapeutique. » Le Monde de l'intelligence, n°35, mars/avril 2014, pp 63-65.

3. Art et culture en petite enfance

- Ben Soussan, Patrick. Latuillière, Marion. Vegis, Graziella. *Les lieux d'accueil de la petite enfance sont-ils les maisons de la culture de demain ?* Spirale – La grande aventure de Monsieur bébé, Erès, 2014, N° 70.
-
- Chaumié, Agnes. *Je chante pour les bébés*. Live CD. Editions Enfance et musique. 2014
- Coisnay, Agnès. *Enfance, art et quotidienneté, Une invitation à être et devenir...* Erès, 2010
- Gratier, Maya. *De la musique au langage -Hypothèses sur la transformation du son en sens*. Dans *Ecoute ô bébé la voix de ta mère*. Editions Eres, 2015.
- Kerlan, Alain. Langar, Samia. *Cet art qui éduque*. Yakapa.be, 2015.
- Lépine, Isabelle. *La précarité des étudiants en travail social*. *Le Sociographe*, 2015, n° 50, p. 123 à 134.
- Roy, Jacqueline. Diatkine, René. Bonnafé, Marie. *Les jeunes enfants et les livres*. *Psychiatrie de l'enfant*, numéro XXIX, 1986.
- L'Agence *Quand les livres relient*, Erès, collection 1001 bébés, n° 124, 2012.
- « Les cahiers de l'éveil », <http://www.enfancemusique.asso.fr/tz/index.php?pid=3> >, Édition Enfance et Musique
- Rateau, Dominique. *Lire des les livres à des bébés*. Editions Eres 2014.

4. Féminin masculin : la mixité et la lutte contre les stéréotypes

- Becker, Marie. Lemière, Séverine. Silvera, Rachel (coordonnée par). *Guide pour l'évaluation non discriminante des emplois à prédominance féminine*. Défenseur des droits, 2013.
- Brunet, Sylvie. Dumas, Maryse. Etude du CESE. *Bilan de l'application des dispositifs promouvant l'égalité professionnelle entre femmes et hommes*. Les éditions des Journaux Officiels, 2012.
- Fagnani, Jeanne. La politique d'accueil de la petite enfance en France : ombres et lumières, *Travail, genre et sociétés*, 2001, n° 2(6), p. 105-119.
- Gresy, Brigitte. Georges, Philippe. [Rapport sur l'égalité entre les filles et les garçons dans les modes d'accueil de la petite enfance](#), Inspection Générale des Affaires Sociales, 2012.
- Grillot, Thomas. *Un homme à la crèche*. Seuil, 2016.
- Murcier, Nicolas. La réalité de l'égalité entre les sexes à l'épreuve de la garde des jeunes enfants, *Mouvements*, 2007, n° 1(49), p. 53-62.
- Rouff, Katia. Des crèches et des hommes. *Lien social*, 2015, N° 1160, p. 42-43.
- Rubio, Marie-Nicole. Le Masculin, un nouvel atout pour la petite enfance ? *Le Furet*, 2012, n° 69.
- Vidal, Catherine. *Nos cerveaux, tous pareils, tous différents !* Belin, 2015.

5. L'accueil de la petite enfance

- Belan, Xavier. Rayna, Sylvie (sous la direction de). *Quel accueil demain pour la petite enfance ? Elaborer une politique et des pratiques adaptées aux évolutions de la société française*. Erès, 2007.
- Ben Soussan, Patrick. (Sous la direction de) *Livre noir de l'accueil de la petite enfance*. Erès, 2011.
- Caillet, Florence. *La fabrique des besoins sociaux : la place et les usages des besoins des familles dans la politique d'accueil des jeunes enfants en France*, thèse de doctorat en sociologie, 2013.
- Cyrulnik, Boris (sous la direction de). *Osons la petite enfance ! : 10 propositions pour une politique d'accueil éducatif de la petite enfance*. Philippe Duval, 2014.
- Delouvin, Danièle. *Des psychologues auprès des bébés pour quoi faire?* Ed.Eres 2006

- Direction de la recherche des études de l'évaluation et des statistiques et Centre d'analyse stratégique, *Bien-être des jeunes enfants dans l'accueil et l'éducation en France et ailleurs. Actes du colloque organisé les 10 et 11 octobre 2011, à Paris.* DREES, Collection Etudes et statistiques, 2013.
- Florin, Agnès. *Modes d'accueil pour la petite enfance : qu'en dit la recherche internationale ?* [Erès](#), 2007.
- Gayerie, Jean-Pierre. *Nouvelles politiques d'accueil de la petite enfance : Le grand chamboulement.* Territorial Editions, 2012.
- Heintz, Didier. *De l'unique au multiple : l'espace partagé de la petite enfance : multi-accueil, crèche, halte-garderie....* Navir, 2012.
- Leleu–Galland, Eve. Joutard, Philippe. *L'école maternelle, quels piliers pour la refondation ?* Canopé, 2015.
- Petrella, Francesca. Richez-Battesti, Nadine. Chanut-Guieu, Cécile. Lhuillier, Vincent. Laurent, Antoinette. « La construction sociale de la qualité dans les services d'accueil collectif du jeune enfant. Pluralité de modèles d'organisation et enjeux de gouvernance. » *Politiques sociales et familiales*, 2014, n° 116, p. 39-52.
- Rayna, Sylvie. Bouve, Catherine. Moisset, Pierre (sous la direction de). *Un curriculum pour un accueil de qualité de la petite enfance.* Erès, 2014
- Rayna, Sylvie. Bouve, Catherine. *Petite enfance et participation : une approche démocratique de l'accueil.* Erès, 2013.
- Suesser, Pierre, *Petite enfance, penser la prévention en grand*, Questions d'enfance, Eres, 2013
- Thollon-Behar, Marie-Paule (sous la direction de). *La qualité de l'accueil : quel défi aujourd'hui ?* Erès, 2010
- Vittori, Brigitte (sous la direction de). *Au risque de la prévention, Enfance, jeunesse, familles et travail social : de la prévention précoce à la participation sociale*, IES, 2016.
- « La prévention : quelles pratiques innovantes ? » *Envie de l'école, le journal des rééducateurs de l'Education nationale*, n° 72, 2012.
- « Vers une approche européenne de l'accueil de la petite enfance. Une politique proposée par Enfants d'Europe. » 2008

6. Pratiques et formation des professionnels de la petite enfance

- Baudelot [Olga](#), [Rayna](#), Sylvie. « La coordination de la petite enfance : une nouvelle fonction relationnelle. » *Recherches et Prévisions*, n° 61, p. 61-73.
- Briand, Iris. « Travail social. Faut-il réduire le nombre de diplômes ? » *Travail Social Actualités*, 2015, n° 61, p. 10-12.
- Bosse-Platière, Suzon. Dethier, Anne. Fleury, Chantal. Loutre-Du Pasquier, Nathalie. *Accueillir le jeune enfant, un cadre de référence pour les professionnels*, Erès, 2011.
- Bouve, Catherine. « S'agit-il encore d'éduquer ? », *Lien Social*, 2014, N° 1145.
- Chaplain, Didier. Custos-Lucidi, Marie France. *Les métiers de la petite enfance, des professions en quête d'identité. La découverte*, 2015.
- Clot, Yves. *Travail et pouvoir d'agir. Presses universitaires de France*, 2008.
- Danvers, Francis. La sérendipité : un concept novateur pour s'orienter dans la vie ? dans Bourcier, Danièle. Van Andel, Pek (sous la direction de). *La sérendipité : Le hasard heureux. Hermann*, 2011. p. 199-208.
- Danvers, Francis. Approches cliniques des apprentissages, *Recherche et Formation*, 2010, n°63, p. 105-116.
- Danvers, Francis. L'injonction biographique dans la validation des acquis de l'expérience : Considérations autour de la mise à l'épreuve de soi comme acte de formation. *Recherches & Educations*, 2012, n° 10, p. 47-60.
- Dejours, Christophe. *Travail vivant. Payot*, 2009.
- Demon, Valérie. *Espagne : Quand les enfants sont gardés à la maison. Alternatives économiques Poche n° 51*, 2015.
- Denat, Patricia (coordonné par). *Assistant(e) maternel(le), un métier à part (entière)*. Spirale – La grande aventure de Monsieur bébé, Erès, 2014, N° 69.
- Fagnani, Jeanne. Math, Antoine. Des assistantes maternelles mieux formées et plus qualifiées. Les parents consentiraient-ils à augmenter la rémunération ? *Politiques sociales et familiales*, 2012, N° 109, p. 59-73.
- Ferrand, Marie-Françoise. Faury, Christiane (sous la direction). *Les 2-3 ans à l'école, Canopé*, 2016.
- Freinet, Célestin. *Œuvres pédagogiques*, Réédition Seuil, 1994

-
- Garrigue Abgrall, Marie. *Pour une éthique de l'accueil des bébés et de leurs parents*, Erès, 2015
 - Gautier Chovelon, Christine. *Une compréhension de l'agir collectif dans les structures municipales de la petite enfance : analyse du discours des encadrantes et des manageurs*. Thèse de doctorat. Université Aix-Marseille1. 2011.
 - Gautier Chovelon, Christine. « L'agir collectif des encadrantes de la petite enfance dans les structures d'accueil. » *Education et socialisation*, 2013, n° 34, p. 2-14.
 - Gautier-Chovelon, Christine. « Temporalité de la formation, moment "d'entre d'eux" pour penser la professionnalisation. » Communication présentée au congrès de l'Actualité de la Recherche et Formation (AREF), 2013.
 - Giampino, Sylviane. « Personne de référence et suivi des enfants dans les lieux d'accueil. » *La Lettre du GRAPE*, 1999, n° 37, p. 67-74.
 - Golse, Bernard. *La maltraitance infantile, par delà la bienpensée*. Yapaka.be, 2013.
 - Guy Goupil, *Comprendre la pédagogie Freinet. Genèse d'une pédagogie évolutive*, Mayenne, Éditions des Amis de Freinet, 2007.
 - Giust-Ollivier, Annie-Charlotte. Oualid, Florence (sous la direction de). *Les groupes d'analyse des pratiques*. Erès, 2015.
 - Hemmerlin, Brigitte. Pastorelli, Caroline. *Splendeurs et misères du baby-sitting, comment trouver, gérer et garder votre nounou*, Le Livre de Poche, 2015.
 - Jaeger, Marcel. Jovelin, Emmanuel. Contribution de Robert Castel au travail social : le parcours singulier d'une pensée critique. *Actualités Sociales Hebdomadaire*, 2015, n 2904, p. 30-31.
 - Korczak, Janusz. [Les moments pédagogiques](#). 1919. Traduit du polonais, Éd. Économica Anthropos, Paris, 2006
 - Lépine, Isabelle. « La précarité des étudiants en travail social ». *Le Sociographe*, 2015, n° 50, p. 115 à 124.
 - Martin, Caudé. Ravault. J-F et Weber. F. *Handicap et perte d'autonomie. Des défis pour la recherche en sciences sociales*. Presses de l'EHESP 2014.
 - Milewski, Françoise. *La précarité au féminin*. Alternatives économiques Poches, 2011, n° 51.
 - Monteil, Pierre-Olivier. *Ethique et philosophie du management*, Erès, 2016.
 - Montessori, Maria. *L'Enfant*, Desclée de Brouwer, 1935.

- Mony, Myriam. Mallevall, Dominique. *Travailler la diversité en accueil de jeunes enfants - Professionnels et parents, Chronique sociale*, 2012.
- Nahapetian, Naïri. La lente progression de la mixité dans les métiers. *Alternatives économiques*, 2015, n° Hors série 51, p. 19-23.
- Oury, Jean. *Le collectif. Le séminaire de Sainte-Anne. Champ Social Editions*, 2005.
- Pichon, Martine. Verrmorel, Henri. Kaës, René. *L'expérience du groupe, approche de l'œuvre de René Kaës*. Dunod, 2010.
- Rapoport, Danielle. *La bien-traitance envers l'enfant, des racines et des ailes*. Belin, 2006.
- Rapoport, Danielle (sous la direction de). *Bien-traitance et Management dans les structures d'accueil, de la maternité au grand âge*. Belin, 2016.
- Rouzel, Joseph. Quelles références pour le référent ? [en ligne], Psychasoc : Institut européen psychanalyse et le travail social, 2011. Disponible sur <http://www.psychasoc.com/Textes/Quelles-references-pour-le-referent>
- Sellenet, Catherine. *Les assistantes maternelles. De la garde à l'accueil éducatif*. L'Harmattan, 2006.
- Spinelli, Patricia. Benchetrit, Karen. *Un autre regard sur l'enfant : De la naissance à six ans Montessori pour les parents et les éducateurs*. Desclée de Brauwier, 2010.
- Tardos, Anna (collectif). *Les 18 premiers mois*, avec DVD Editeur : Association Pikler Loczy, 2012.
- Tronche, Didier. *Rapport du groupe de travail «Métiers et complémentarités*, 2015, sur http://www.social-sante.gouv.fr/IMG/pdf/Metiers_et_complementarites.pdf.
- Valentim, Silvia. Au-delà du discours de la qualité, vers celui du "faire sens", revue *Métiers de la petite enfance*, 2012, n° 190, p. 18-19.
- Van Laere, Katrien. Lund, Stig G. Peeters, Jan. Un personnel expérimenté et compétent en EAJE. *Le Furet*, 2014, n° 73, p. 24-25
- Vincze, Mária. *L'atmosphère thérapeutique à Loczy. Tome I, Construction de soi et élaboration de son histoire*. Erès, 2014.
- Vincze, Mária. *L'atmosphère thérapeutique à Loczy. Tome II, De l'observation de l'enfant aux questionnements de l'Institution*. Erès, 2015.
- Ulmann, Anne-Lise. Rodriguez, Daniela. Guyon, Marc. Dossier «Accueil du jeune enfant» Former les futurs professionnels de la petite enfance - Entre soin et

éducation, quelle place pour les affects ? *Politiques sociales et familiales*, n°120, p. 31-43.

- Avet, Romuald. *Maud Mannoni : une autre pratique institutionnelle*. Actualités sociales hebdomadaires, 2015, n° 2905, p. 26-27.
- « Une profession ou un métier? » *Revue suisse [petite] enfance*, 2013, n° 112.