

PLUS VITE,  
PLUS TÔT,  
PLUS FORT



L'égalité des chances passe-t-elle  
par un encouragement précoce?



# SOMMAIRE

## 6 PRÉFACE

## 9 PARTENAIRE ENFANCE & PÉDAGOGIE

- 11 **«ENCOURAGEMENT PRÉCOCE»: À LA RECHERCHE D'UNE DÉFINITION**  
Michelle Fracheboud – conseillère pédagogique à PEP
- 19 **ALLER À LA CRÈCHE POUR APPRENDRE...  
OUI, MAIS QUOI ET COMMENT?**  
Véronique Desponds Theurillat – conseillère pédagogique à PEP
- 29 **MOTRICITÉ DES JEUNES ENFANTS ET ENCOURAGEMENT PRÉCOCE**  
Agnès Rákóczy – conseillère pédagogique à PEP
- 37 **LES TRANSMISSIONS CULTURELLES ONT-ELLES  
LEUR PLACE DANS L'ENCOURAGEMENT PRÉCOCE?**  
Sabine Germann – conseillère pédagogique à PEP
- 47 **L'ENCOURAGEMENT PRÉCOCE DANS UNE MÉDIATHÈQUE OU  
COMMENT PRÉVENIR LE DÉCOURAGEMENT DES PROFESSIONNEL·LE·S  
DANS LES LIEUX D'ACCUEIL POUR LA PETITE ENFANCE**  
Jacqueline Bonvin de Werra – conseillère pédagogique au CREDE
- 55 **ENCOURAGEMENT PRÉCOCE ET POUVOIR D'AGIR...  
DES PROFESSIONNEL·LE·S DE L'ENFANCE**  
Quentin Nussbaumer – Masters en philosophie et en sciences sociales
- 71 **UN ENCOURAGEMENT PRÉCOCE DE QUALITÉ?**  
Fabienne Guinchard Hayward – conseillère pédagogique et directrice de PEP

## 77 REVUE [PETITE] ENFANCE

- 79 **Compétition et micro-oppressions systémiques dans les institutions de  
la petite enfance: vers une pratique pédagogique socialement éthique**  
Robert Frund, doyen filière travail social, professeur associé Haute école  
de travail social et de la santé Lausanne (HETSL) - HES-SO
- 85 **La «quantophrénie» ou le délire obsessionnel  
du mesurable et du quantifiable**  
Michelle Fracheboud
- 91 **Attentes parentales**  
Karina Kühni, éducatrice à Lausanne
- 97 **Défi permanent de l'éducation collective: cultiver plutôt que produire**  
Cécile Borel, adjointe pédagogique à Carouge
- 103 **Quand le miroir aux alouettes devient une aubaine pour les marchands**  
Jacques Kühni, rédacteur de la *Revue [petite] enfance* (2009-2021)

# L'ENCOURAGEMENT PRÉCOCE DANS UNE MÉDIATHÈQUE OU COMMENT PRÉVENIR LE DÉCOURAGEMENT DES PROFESSIONNEL·LE·S DANS LES LIEUX D'ACCUEIL POUR LA PETITE ENFANCE

Jacqueline Bonvin de Werra – conseillère pédagogique au CREDE<sup>77</sup>

Au Centre de ressources en éducation de l'enfance – CREDE<sup>78</sup> – le terme «encouragement précoce» est rarement utilisé tel quel par les personnes qui entreprennent la démarche professionnelle de chercher de la documentation. Encore peu ou mal défini, ne faisant pas l'objet d'un consensus chez les auteur·e·s et organismes qui le proposent<sup>79</sup>, il ne fait pas partie intégrante du langage courant des professionnel·le·s comme les concepts d'«autonomie», de «socialisation» ou de «prévention». Il n'en est pas moins présent en filigrane dans leurs questions et leurs demandes. Petite illustration avec les exemples suivants :

«Bonjour, est-ce que vous avez un livre ou un documentaire sur les pictogrammes ou une méthode ou quelque chose du genre sur les conflits entre enfants? Ceux de mon groupe vont commencer l'école dans un an et ça devient urgent!»

.....

77 Centre de ressources en éducation de l'enfance, Lausanne. Pour en savoir plus : <https://crede-vd.ch>

78 Par sa médiathèque, son offre de formations continues et sa newsletter, le CREDE contribue à la promotion de la qualité d'accueil des enfants en collectivité. Il met à disposition du personnel en formation et des professionnel·le·s de l'accueil de l'enfance dans le canton de Vaud plus de 20 000 documents, livres, articles, films documentaires, revues professionnelles, etc.

79 Fracheboud, M., «Encouragement précoce : à la recherche d'une définition», présente publication.



Ou, «Je ne sais pas trop ce dont j'ai besoin, mais à la garderie où je travaille, on aimerait mettre en place quelque chose pour les parents qui ne parlent pas français, par exemple une fête multiculturelle. On accueille beaucoup d'enfants dont les parents sont migrants. Ce n'est pas toujours facile.»

Et encore, «J'ai vu sur Internet un livre qui parle des ateliers sur les émotions. Dans mon groupe, il y a plusieurs enfants qui sont hyperactifs et j'aimerais pouvoir travailler avec eux sur les émotions et la gestion des frustrations. J'espère que ça marchera mieux que l'atelier yoga qu'on avait installé en début d'année. Il faut que j'amène un guide pour mes collègues.»

Ce sont trois demandes parmi d'autres adressées aux conseillères pédagogiques qui proposent un accompagnement pour la recherche de documents. Il s'agit moins de conseiller tel ou tel ouvrage que de réfléchir avec les professionnel·le·s à leurs demandes. S'agit-il de cibler le sujet ou, au contraire, d'élargir les possibilités ? La recherche ne sera pas la même pour une personne en formation qui souhaite lire des ouvrages à propos de l'autonomie ou de la socialisation des enfants en crèche que pour les professionnel·le·s en prise avec des problématiques du terrain.

### **Les pictogrammes, devant le bureau du prêt**

Une éducatrice de l'enfance nous demande un livre à propos des pictogrammes, car elle veut confectionner des panneaux avec des images et les afficher dans la garderie où elle travaille. Quand nous lui demandons dans quel contexte elle aimerait les utiliser, elle nous explique que les enfants accueillis ont en moyenne trois ans et ne comprennent pas les règles, «ils se promènent un peu partout dans la garderie, ils ne restent pas assis quand on le leur demande, on ne sait plus quoi faire. J'ai l'impression de me répéter à longueur de journée».

L'éducatrice pense qu'avec les pictogrammes, les enfants comprendront mieux ce qui est exigé d'eux. Nous continuons l'échange autour des moments qui posent des difficultés à l'équipe. En déroulant le fil d'une journée pour un enfant dans ce lieu, l'éducatrice remarque qu'il y a finalement beaucoup de règles à respecter dans ce groupe. À ma question sur ce qui est attendu vis-à-vis des enfants de cet âge-là, elle me répond que justement, ils vont commencer l'école dans une année et qu'il faut les préparer à cet univers de contraintes. De son propre passage à l'école, elle ne garde que de mauvais souvenirs et elle compte bien éviter aux enfants de son groupe un «saut dans le vide». Elle se dit aussi qu'il y a souvent des conflits entre les enfants, des disputes autour d'un jouet et «toutes ces transgressions et provocations m'inquiètent parce qu'à l'école ensuite, ça va être bien pire».

Le parcours scolaire bousculé de cette éducatrice et sa bonne volonté de préparer les enfants à l'école font écran à une problé-

matique autre : comment être ici et maintenant avec chaque enfant accueilli tout en ayant à l'esprit que c'est aussi par une action éducative indirecte qu'elle et son équipe pourront accompagner l'enfant à une autonomie progressive, avec suffisamment de sécurité intérieure et de curiosité pour aborder ensuite une autre collectivité, celle de l'école. Nous échangeons aussi sur l'importance de comprendre quel est le sens des limites qui leur sont posées, si sens il y a dans un tel parcours fléché et normé. Le langage (avec tous ses enjeux) est aussi abordé, lequel ne peut être remplacé par des images réductrices qui font l'impasse sur une relation parlée, empreinte d'humanité.

C'est en poursuivant la discussion sur ces thèmes que l'éducatrice abandonne l'idée de lire un ouvrage sur les pictogrammes. Parmi les documents que nous lui proposons, elle en choisit trois<sup>80</sup> :

- *La socialisation dans la petite enfance* sous la direction de Miriam Rasse, avec la contribution de plusieurs auteur·e·s qui développent cette notion.
- *T'es un enfant à caprices. Les stratégies défensives du métier d'éducatrice de la petite enfance* de Marianne Zogmal.
- *Notre société oublie que les petits sont des petits* de Sylviane Giampino.

### **L'interculturalité, entre l'étagère dédiée aux familles et celle dévolue au rôle des professionnel·le·s**

Un éducateur nous demande si nous avons quelque chose sur les fêtes multiculturelles. Sur l'étagère consacrée à ce thème, la couverture du document, très colorée, attire l'œil. Je lui demande s'il a déjà fait l'expérience de ces fêtes et il répond qu'il souhaiterait proposer quelque chose pour les familles qui ne parlent pas le français, car, dans son institution, il y a une grande diversité de cultures des enfants accueillis. Nous avons un grand nombre d'ouvrages et de films documentaires en lien avec la migration. Pour mieux cibler son attente et sa demande, je lui demande quelle est la visée de l'organisation de cette fête. Il me répond que l'équipe de son groupe estime que les parents migrants ne s'impliquent pas assez à la garderie. Avec une de ces familles, le contact est particulièrement difficile. En nommant les problèmes rencontrés par les éducatrices et les éducateurs, il ressort que l'enfant en question est vu comme un enfant passif, qui ne joue ni seul ni avec les autres, mais qui participe à ce qui est organisé par l'adulte. Il pleure longuement au départ de sa mère. Cette dernière le quitte parfois brusquement ou le reprend et repart avec lui. Elle pose peu de questions sur ce qu'il a fait ou vécu durant la journée, ce qui interpelle l'équipe. En créant une fête multiculturelle, les professionnel·les pensent que ces parents s'intéresseront à l'institution, s'y sentiront plus à l'aise et collaboreront mieux avec les personnes qui s'occupent de leurs enfants. Vaste programme, idéal peut-être non partagé entre les familles

.....

80 Tous les ouvrages cités dans cet article sont en bibliographie.

et la garderie et termes utilisés de façon ethnocentrique. Au fil des échanges, il apparaît que les difficultés de compréhension entre le personnel éducatif et les parents migrants ne sont pas que d'ordre langagier. Certes, le fait que les professionnel·le·s ne parlent pas la langue des familles et vice-versa n'aide pas à la compréhension mutuelle, mais il ne s'agit pas que de cela. En effet, une interprète communautaire a accompagné les premiers entretiens lors de l'inscription, mais cela n'a pas suffi. « La communication n'a pas passé ! »

Cet éducateur est très sensible au bien-être de chaque enfant qu'il accueille dans le groupe et dans l'institution. Démuni et se sentant impuissant dans cette situation, il est à la recherche de ce qui pourrait intéresser ces familles dans l'intérêt de leur enfant. Sensible à la souffrance de ce petit garçon qui « manque d'autonomie et ne se socialise pas bien », il commence à se questionner sur ce que « partenariat » veut dire et, par là même, sur sa posture et celle de ses collègues qui voudraient imposer une collaboration telle qu'ils et elles l'entendent. Une véritable rencontre n'a pas eu lieu, ou pas encore. Ces parents n'ont pas été véritablement écoutés et n'ont pas pu établir avec l'équipe un lien de confiance. Cet enfant est considéré selon ce qui lui manque et non selon ses compétences.

Est-ce que cette fête multiculturelle deviendrait une porte d'entrée plus ouverte pour les parents ou est-ce qu'elle ne serait qu'un emplâtre sur une jambe de bois ? En déroulant sa réflexion, l'éducateur constate que le mot « collaboration » recouvre des pratiques très diverses qui relèvent plutôt de l'imposition. Est-ce que les professionnel·le·s se sont interrogé·e·s sur les différences de conception de l'éducation qui existent certainement entre ces parents et l'équipe ? Que sait-on de la volonté ou de l'obligation pour cette mère de confier son enfant à des personnes qu'elle connaît à peine ? Comment se représente-t-elle le sens d'une collaboration dans une asymétrie relationnelle telle qu'elle peut la vivre dans cette institution ? Qu'en est-il du père ?

L'équipe ne s'est pas encore attelée à partager ces questionnements et le temps prévu pour l'organisation d'une fête sera employé à réfléchir et à analyser ces questions. Dans un premier temps, l'éducateur va proposer à ses collègues la lecture commune conseillée du livre de Cohen-Emerique et Rothberg *La méthode des chocs culturels*. L'effort de décentration, condition *sine qua non* de toute rencontre, négociation et médiation futures, y est bien expliqué. Cet ouvrage développe la posture éthique de toute personne qui désire une vraie rencontre avec l'Autre, qu'elle soit migrante ou pas, d'ailleurs. Connaître ce qui est en jeu chez soi concernant ses propres cadres de référence pour pouvoir ensuite s'intéresser à l'autre est la première étape d'un chemin exigeant, mais indispensable. L'éducateur prendra aussi les documents suivants :

- L'article *Les établissements d'accueil de jeunes enfants, des lieux d'étagage pour les familles migrantes* de M. Dremeaux, M. Bossuroy et M. R. Moro.
- Le film documentaire *Berceuse pour Hamza. Un service d'accueil de l'enfance, un espace de rencontre* réalisé par Mark Gielen.

Dans un deuxième temps et en fonction des remarques et commentaires de ses collègues, il prendra un article et un livre :

- *Une coéducation possible en contexte d'asymétrie : les mères migrantes et les crèches* de Michel Vandebroeck et Griet Roets.
- *La migration comme métaphore* de Jean-Claude Métraux.

Et ce ne sera peut-être pas un document sur les fêtes multiculturelles qui aura fait progresser ces professionnel·le·s dans la relation entretenue avec les parents migrants. D'ailleurs, qui sait si ce ne seront pas les parents et leurs enfants qui proposeront une fête ou autre chose à l'équipe éducative, quand tous et toutes se seront mis d'accord sur ce que signifie en paroles et en actes les notions de lien de confiance, de participation et de partenariat.

### **Les ateliers « émotions », sur un des fauteuils du coin lecture**

Une professionnelle s'assied sur le fauteuil avec son smartphone sur les genoux. Elle me montre le livre *L'atelier des émotions et des sentiments* qu'elle a trouvé sur Internet en cliquant sur le mot « émotion ». Elle fait l'hypothèse qu'en occupant les enfants avec des activités, ils seront plus calmes. Elle trouve que le groupe est souvent « excité ». Elle a vu sur le web une émission sur ce sujet et aimerait convaincre ses collègues du bien-fondé d'une telle démarche. Elles ont déjà essayé plusieurs animations, mais constatent à chaque fois que les enfants se lassent vite, ne sont pas concentrés, se mettent en colère et se disputent. Il est temps, dit-elle, que ces petits de trois ans reconnaissent leurs émotions pour pouvoir les gérer et les maîtriser.

Animée d'une préoccupation de bien faire pour calmer le jeu, cette éducatrice vient chercher le livre-recette qui devrait lui permettre de mettre en place un atelier qui va sauver la situation et prouver que, dans sa garderie, on s'occupe de prévenir la violence entre enfants. En effet, qui oserait prétendre que faire apprendre aux enfants la gestion des émotions serait une cause perdue ? Or, la vie émotionnelle des petits comme celle des grands n'est pas chose simple, loin de là. L'émotion surgit souvent sans crier gare. Elle peut submerger l'enfant qui a besoin, ici et maintenant, d'un·e adulte contenant·e et compatissant·e, immédiatement dans le soin et le langage qui lui est adressé, au diapason de sa subjectivité.

La discussion s'engage alors sur ce qui a été observé lors des précédentes activités qui n'ont pas fonctionné. Que font les enfants avant que l'atelier commence ? Ont-ils du temps pour autoréguler leurs



moments d'attention, de repos, de concentration ? Est-ce qu'occuper un enfant est synonyme de s'occuper d'un enfant ? Quelle est la place donnée au jeu libre dans ce groupe, quelle est la représentation que s'en font les parents des enfants accueillis ? Réfléchir à ce qui fait enfance à l'heure d'une infantilisation des adultes et d'une « adultification » des enfants est un passage obligé quand on assume la responsabilité d'accompagner au mieux un enfant dans une structure d'accueil collectif.

Quel est l'intérêt du métier d'éducatrice et d'éducateur ? Est-ce que ce qui est proposé sur le net en matière de solutions toutes faites, de programmes ou d'ateliers « préfabriqués » laisse croire que l'accompagnement d'un enfant en structure collective, la consolidation de sa sécurité intérieure, le soutien de sa curiosité, le développement de sa subjectivité dans la tension avec le collectif et le groupe ne seraient pas suffisants en matière d'accompagnement et d'éducation au quotidien ?

Nous savons que pour l'enfant, le jouet ne fait pas le jeu. Par analogie, qu'en est-il de ces méthodes prêtes à l'emploi et de la créativité des professionnel·le·s ?

Les échanges autour de ces questions ne manquent pas de faire douter cette éducatrice. Elle se demande finalement si une observation plus fine de chacun des enfants du groupe, puis de la dynamique du groupe en fonction de l'aménagement des activités et des temps de jeu ne serait pas plus judicieuse. Est-ce que son équipe peut prévoir dans son organisation des moments d'analyse de ces observations et d'échanges avant de passer à l'acte ou à l'action ?

Elle repart de la médiathèque les mains vides, mais la tête pleine... et revient deux semaines plus tard après réflexion avec l'équipe lors d'un colloque et une demande plus contextualisée autour du « jeu libre ». Elle prend alors l'article de Martine Jardiné *Laisser jouer, est-ce encore travailler ?*, le livre de Raymonde Caffari *Pour que les enfants jouent* et celui sous la direction d'Albert Ciccone, Daniel Marcelli et coll. *Les expériences ludiques infantiles : destins et traces*.

Au CREDE, participer à améliorer la qualité de l'accueil dans les structures de l'enfance fait la part belle à l'écoute de ce qui anime chaque professionnel·le qui pousse la porte de la médiathèque ou nous écrit par courriel. Mais pas seulement !

À l'affirmation un peu désespérée « On a tout essayé », nous pensons qu'il s'agit d'aider les professionnel·le·s à ne pas faire encore plus de la même chose, mais à tenter le pas de côté, à sortir de leur cadre d'explications et de solutions.



À la demande du livre «solutionniste» qui contiendrait la soi-disant vraie réponse au problème présenté, nous préférons guider le lecteur ou la lectrice vers des ouvrages qui n'appartiennent pas à la catégorie du «prêt-à-penser», mais qui ouvrent à de nouveaux champs de réflexions à partager.

Accompagner des personnes qui sont en recherche (de leur être professionnel parfois et de documentation souvent), c'est avant tout ne pas leur donner une réponse qui étoufferait leur question.



# BIBLIOGRAPHIE

- Caffari-Viallon, R. (2017), *Pour que les enfants jouent: une pédagogie du jeu pour les institutions de la petite enfance*, Le Mont-sur-Lausanne, Éditions Loisirs et Pédagogie.
- Ciccone, A., Marcelli, D., Guignard, F., Puyuelo, R., Gavériaux, O., Calamote, E. et Scelles, R. (2020), *Les expériences ludiques infantiles: destins et traces*, Malakoff, Dunod.
- Cohen-Emerique, M. et Rothberg, A. (2015), *La méthode des chocs culturels*, Rennes, EHESP.
- Didierjean, M.-A. et Louis, C. (2010), *L'atelier des émotions et des sentiments* (Kit 7 livres), Le Mont-sur-Lausanne, Éditions Loisirs et Pédagogie.
- Dremeaux, M., Bossuroy, M. et Moro, M. R. (2019), «Les établissements d'accueil de jeunes enfants, des lieux d'étayage pour les familles migrantes», *Métiers de la petite enfance*, Vol. 25, n° 274.
- Giampino, S. (2012), «Notre société oublie que les petits sont des petits», *Diversité*, n° 170.
- Gielen, M. et Peeters, J. (2003), *Berceuse pour Hamza. Un service d'accueil de l'enfance, un espace de rencontre*, DECET.
- Jardiné, M. (2001), «Laisser jouer, est-ce encore travailler?», *Le Furet*, n° 34.
- Métraux, J. C. (2011), *La migration comme métaphore*, Paris, La Dispute.
- Rasse, M. (dir.) (2020), *La socialisation dans la petite enfance*, Toulouse, Érès.
- Vandebroek, M. et Roets, G. (2010), «Une coéducation possible en contexte d'asymétrie: les mères migrantes et les crèches», in *Parents-professionnels: la coéducation en questions*, Toulouse, Érès.
- Zogmal, M. (2008), «T'es un enfant à caprices. Les stratégies défensives du métier d'éducatrice de la petite enfance», UNIGE, *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, n° 119. Disponible à l'adresse: <https://www.unige.ch/fapse/publications-ssed/files/1814/1572/5507/No119.pdf>