

# Travail d'intégration à l'œuvre dans l'activité des éducatrices de l'enfance de la Ville de Vernier

Par Sylvie Mezzena  
Kim Stroumza  
Cécile Borel<sup>1</sup>

## Introduction

La recherche menée avec le Service de la petite enfance (SPE) de la Ville de Vernier comprend une analyse de l'activité auprès de trois professionnel/le/s travaillant dans des structures différentes: l'EVE Lignon, l'Accueil adultes-enfants et le Jardin d'enfants de Bourquin<sup>2</sup>. Elle s'est consacrée à l'intégration dans les pratiques avec l'objectif de visibiliser le travail à l'œuvre dans la prise en charge quotidienne. La démarche en analyse de l'activité a consisté à filmer des activités pour chacun des trois professionnel/le/s dans des situations variées et à faire des autoconfrontations, c'est-à-dire à visionner avec les professionnel/le/s leur film d'activité afin qu'ils commentent leur manière de travailler.

Cette démarche se base sur une certaine manière de concevoir l'activité professionnelle et a permis de rendre visible un savoir-faire sensible et diffus d'intégration aussi bien des enfants que des parents.

## Travailler en partenariat avec l'environnement : un « faire avec »

Dans notre approche située, l'activité est définie comme se construisant en partenariat avec l'environnement. Le professionnel, en effet, n'intervient pas seul: son action se déroule dans un environnement qui influence ce qui se passe dans l'activité depuis différentes forces et il doit faire avec ces choses qui surgissent dans le cours de l'action. C'est ce tout constitué par l'interaction entre les forces qui forme l'activité.

1-S. Mezzena et K. Stroumza sont professeures à la Haute Ecole de travail social de Genève (HES-GE). C. Borel est éducatrice de l'enfance à l'EVE des Libellules et déléguée à la recherche pour le SPE de Vernier.

2-Les professionnel/le/s sont Camila Gibbons de l'EVE Lignon, Martine Landwehr de l'Accueil adultes-enfants et Yoram Prigent du Jardin d'enfants de Bourquin. Nous les remercions encore chaleureusement pour leur confiance et leur investissement, ainsi que les directions qui ont soutenu cette démarche sans cesser de créditer son potentiel. Le projet a été financé par le BIE (Bureau d'intégration des étrangers).

L'environnement est pris dans un sens très large, sans être réduit à ce qui se passe dans la relation entre l'éducateur et l'enfant. Les enfants et les éducateurs sont évidemment des forces importantes, de même que les parents, mais il y a d'autres forces qui sont agissantes : les collègues, le dispositif éducatif, les objets dans l'espace, la hiérarchie, les théories éducatives, les règles institutionnelles ou d'équipe, etc.

D'autres forces sont moins évidentes à saisir de manière tangible mais sont non moins influençantes. Par exemple, à Vernier, le contexte socioéconomique est très influent sur les pratiques de la petite enfance, du fait que la population y est souvent précarisée. Les éducateurs ont à faire avec des problématiques familiales que d'autres communes ne connaissent pas, ou pas suffisamment pour que soit engagée une réorganisation du dispositif éducatif. Mais cela n'est pas tout : pour que soit soutenue une réorganisation tenant compte des problématiques émergeant dans la pratique, il faut aussi des moyens et donc une certaine politique allée à une confiance accordée aux professionnel/le/s, afin que soient mis en œuvre des projets éducatifs à la hauteur des problèmes de la pratique. C'est le cas au SPE de la Ville de Vernier.

Les forces issues de l'environnement constituent ensemble l'activité en s'agissant : en tenant ensemble en s'influençant mutuellement. L'éducateur est une force et doit faire en

cours de route avec toutes les autres. Il en a donc besoin pour faire son travail : il ne peut pas faire seulement ce qu'il veut, il doit « faire avec ». Les autres forces. Dans le vif de l'activité, à chaque seconde, le professionnel s'ajuste en effet à ce que font les autres forces, et ces dernières lui répondent. C'est ce que nous appelons les agencements de forces.

Nous allons prendre des exemples pour illustrer ce partenariat. Nous nous contenterons de souligner seulement certaines des forces que nous avons prises en compte dans nos observations, forces que nous considérons comme des appuis pour l'activité : le corps de l'éducateur (ses gestes, ses émotions) et celui de l'enfant, la langue, les lieux, les objets, la relation ou encore les idées sur le partenariat avec les parents.

Un moment de jeu avec Martine à l'Accueil adultes-enfants

L'éducatrice Martine joue avec un enfant et sa nounou. Dans cette structure qui accueille librement des enfants avec leurs parents ou leur accompagnant, la mission est de soutenir la relation parent-enfant par l'intermédiaire du jeu. L'éducatrice est assise sur un tapis à côté de l'enfant et de sa nounou. Des jouets sortis d'une caisse sont éparpillés autour d'eux. Des rires fusent tandis que Martine met l'égouttoir sur sa tête comme si c'était un chapeau.

L'enfant est évidemment très agissant, ainsi que l'éducatrice et la nounou. L'éducatrice s'ajuste aux réactions tant de l'enfant que de la nounou. On observe aussi que les objets sont très importants : sans eux, l'activité serait tout autre. Le jouet est agissant et, selon de quel objet il s'agit, l'éducatrice ne va pas l'utiliser de la même manière. L'objet contraint l'activité en imposant un certain usage pour que ses propriétés puissent être utilisées à bon escient. Dans le cas de ce jouet-ci, sa forme permet à Martine de faire le clown, et le fait qu'il s'agisse d'un ustensile quotidien de montrer que tout objet peut être occasion d'un moment de jeu.

D'autres forces sont influentes dans cette activité. La nounou ne parle pas le français et l'éducatrice s'adresse à elle en espagnol : cela influence aussi l'activité d'une certaine manière, en permettant à la nounou de participer. Corrélativement à la langue, le corps est central. Les positions et les regards échangés, les mimiques permettent de donner à l'activité une certaine couleur et sont d'autant plus décisifs que peu de paroles sont prononcées. Même si l'éducatrice s'appuie sur de l'espagnol pour communiquer avec la nounou, le mime devient prépondérant et nécessite un usage particulier du corps. La joie éprouvée par l'éducatrice, de même que le fait qu'elle « se pose », assise par terre, attentive à l'enfant et à la nounou, engage une certaine manière d'habiter ce lieu, d'y

être présente, qui peut potentiellement entraîner l'adulte et l'enfant.

L'espace et l'organisation des jeux sont déterminants. Dans cette structure l'organisation des activités ne fonctionne pas avec des ateliers fixes. Une mobilité des objets et une flexibilité dans l'usage de l'espace offrent un certain potentiel, mais posent aussi une certaine limite aux activités : elles doivent être préparées en avance tout en restant pas entièrement figées. En effet, dans cet accueil libre, les éducatrices doivent pouvoir anticiper la venue inopinée d'un nombre assez important d'enfants et de leur parent ou accompagnant. L'activité éducative est pour une bonne part portée sur le moment par de l'improvisation, mais tout ne peut cependant être fait à la dernière minute. Est exigée une organisation préalable permettant que les ressources puissent spontanément être utilisées dans le cours de l'action. De même, le tournus des activités amène aussi une certaine ambiance, un certain rythme (aucun repas, ni aucune sieste ne structurent le temps).

Dans ce lieu, une force est très agissante, de manière intangible ou invisible, lorsque l'on observe l'activité. C'est la règle qui enjoint l'accompagnant à être responsable de l'enfant et à participer, même si c'est par moment depuis une position de retrait (ce qui n'est pas le cas ici) : les adultes ne viennent pas pour que les éducatrices jouent avec les enfants, ▲

Il est attendu qu'ils participent même minimalement, et selon leur manière de participer, l'éducatrice va s'y ajuster de manière spécifique et donc l'activité sera quelque peu différente.

Un goûter avec Camila à l'EVE de Lignon

L'éducatrice Camila est attablée avec des enfants et une autre collègue pour le goûter. Elle s'adresse à un petit garçon qui la sollicite tout en tenant sa cuillère au-dessus de son bol de yoghourt. Elle s'enquiert de savoir s'il a une demande ou une envie pour un aliment précis. Elle s'adresse à lui en posant des questions. La manière dont l'enfant se conduit influence évidemment la manière de faire de Camila. Il demande visiblement quelque chose et l'éducatrice cherche à y répondre, dans un premier temps en cherchant à comprendre sa demande. D'autres forces expliquent que l'activité preme tel cours plutôt que tel autre : les autres enfants sont calmes, une collègue est présente et peut prendre le relais en parallèle si nécessaire. Camila peut donc tranquillement s'enquérir de savoir si l'enfant souhaite manger autre chose. La santé et les règles concernant l'alimentation sont également des forces très agissantes, qui influencent le travail à la crèche depuis des prescriptions liées aux soins : s'assurer que l'enfant est rassasié, aspect encore influencé par la connaissance des

habitudes alimentaires des enfants. C'est le bien-être et la disponibilité de l'enfant, pour le reste de la journée, qui est aussi travaillé en prenant appui sur cette force.

Une force, invisible à première vue, est tout spécialement agissante : ce petit garçon ne parle pas encore et ses parents sont malentendants.

L'éducatrice l'observe d'une manière particulièrement attentive pour savoir ce qu'il désire, tout en prenant appui sur la collègue qui répond également à l'une de ses questions. Cette attention particulière se fait néanmoins discrète, la particularité de cet enfant (de ses parents) n'est pas rendue visible. En même temps, l'éducatrice fait attention à la voisine du petit garçon, car il est attendu que les éducateurs soient disponibles pour le groupe. Cette règle influence la manière de faire de l'éducatrice qui doit pouvoir porter son attention sur plusieurs enfants à la fois et répondre de manière fluide à leurs besoins individuels, spécifiques, tout en faisant plusieurs choses à la fois.

L'espace et le mobilier sont très influents : les objets adaptés aux enfants évitent que l'activité ne preme certains décors. Ils évitent des accidents et permettent aux enfants d'apprendre certains comportements, comme tenir une cuillère, sans être entravés dans d'autres. Ces aspects, *a priori* tout à fait banals, sont très importants, car ils permettent d'assurer l'activité en faisant en sorte qu'elle se passe d'une

certaine manière en favorisant le cours des choses. Ils agissent comme soutiens pour les professionnel/le/s, qui peuvent alors concentrer leur intervention sur d'autres aspects éducatifs.

Un accueil avec Yoram au Jardin d'enfants de Bourquin

Dans le vestiaire, une matinée d'automne, l'éducateur Yoram accueille un enfant kényan avec son papa. L'éducateur s'adresse en anglais au père tandis qu'il parle en français au petit garçon. La temporalité, le moment où se passe l'activité, est très importante : pour cet enfant, c'est le retour des vacances, c'est la première fois qu'il revient, alors que le jardin d'enfants a rouvert ses portes il y a quelques semaines. Cette donne influence beaucoup la façon d'intervenir de Yoram, qui va poser certaines questions bien précises. L'enfant est content de revenir, l'éducateur n'a pas à anticiper que la séparation se passe mal. Le fait que le papa ne parle pas le français oriente l'activité dans une certaine direction, car Yoram doit en tenir compte et travailler avec cette force, en s'y ajustant en parlant en anglais. En même temps, il y a d'autres forces agissantes, liées à des règles du lieu : l'accueil se passe dans le vestiaire, dans lequel l'enfant a une place qui lui est attribuée, et ce dispositif influence le déroulement de l'activité.

En permettant à l'accueil de se dérouler dans un espace calme, le vestiaire

favorise des conditions intéressantes pour un échange de qualité avec le parent et l'enfant. Ce dispositif évite que le professionnel soit interrompu ou que son attention soit détournée ; et il sait que les collègues prendront le relais le cas échéant. Cet espace marque aussi physiquement un sas entre le monde extérieur des adultes et le monde intérieur du jardin d'enfants.

Il institue un certain ordre dans les échanges de la triade parent-enfant-éducateur : il favorise le relais entre le parent et l'éducateur en garantissant certaines conditions au moment de la séparation. Ces forces sont un soutien important pour l'éducateur qui peut ainsi se concentrer sur l'échange avec le parent, sur l'observation de l'état de l'enfant et du père, sur la manière de s'adresser à l'enfant et de se tenir physiquement en sa présence, etc.

### Des forces comme outils d'intégration dans des enquêtes pratiques

Les agencements combinent ensemble des éléments hétérogènes. D'une activité à l'autre, il peut y avoir les mêmes forces, mais elles ne sont pas utilisées de la même manière selon les situations : selon leurs interactions, les forces ne vont pas être ajustées de la même manière. Leurs rapports mutuels constituent l'activité au fil des ajustements réciproques qui se succèdent dans le temps même de son déroulement. Si une force varie, alors l'activité n'est plus la même, ▲

À c'est tout l'agencement de forces qui se modifie.

Les forces agencées entre elles s'enchaînent dans le cours de l'activité en lui faisant prendre des chemins particuliers. Pour tenir dans cette dynamique, il faut un savoir « faire avec » ce qui vient en cours de route. S'ajuster dans l'instant à la variabilité des forces, mais pas n'importe comment, est au fondement du savoir-faire. Une certaine direction est en effet donnée à l'activité depuis la façon dont les forces s'agencent et il s'agit pour les professionnels d'influencer la direction prise par l'activité. Dans le cours de l'action, les ajustements produisent des effets qui deviennent de nouveaux moyens pour la suite de l'activité, et selon leur usage par les professionnels/le/s, l'activité peut prendre une direction différente. Il y a aussi un effort pour orienter l'activité dans une certaine direction, car des effets spécifiques sont recherchés. L'enjeu est de ne pas se laisser complètement déterminer par ce qui se passe afin de construire l'activité dans le sens de la mission. Le partenariat avec l'environnement contraint ainsi les professionnels/le/s à enquêter : expérimentation concrète - ment des rapports aux autres forces, des manières de leur répondre en s'y ajustant d'une certaine façon et apprécier les effets de ces interactions avec elles, dans le cours de l'action, tout en anticipant l'éventualité de certains risques. Les expérimentations, les appréciations et les anticipations

sont au cœur du savoir-faire, c'est grâce à elles que l'activité peut se construire de manière à ce que les professionnels/le/s aient une certaine prise sur ce qui se passe.

Comment ces forces sont-elles utilisées en situation pour travailler l'intégration ? Comment tiennent-elles ensemble pour servir l'intégration ? Nous allons prendre quelques forces qui sont le corps, les lieux ou l'espace, les objets, les transmissions et la langue, en examinant dans des situations concrètes comment elles permettent un travail d'intégration.

#### Des lieux

Nous observons que les lieux, concrètement l'espace dans lequel l'activité se déroule, sont aussi une force en soi, et par exemple un accueil ne se déroule pas de la même manière selon si le parent entre ou non, et combien de temps, dans la salle. Cela influence notamment le travail de séparation, comme le commente Camilla en revisionnant un moment de séparation et en observant le comportement du papa.

Camilla : « Quand je lui dis : "Vous voulez l'accompagner dans le jeu ?", c'est que je l'invite à ce qu'on dépasse cette porte, que ce petit périmètre d'un mètre carré juste devant la porte, c'est vrai que j'invite vraiment à entrer au maximum.

Cécile : Ça m'avait frappé la première fois qu'on a regardé un extrait des films où c'était aussi une séquence d'accueil

avec toi, et sur l'évolution que ça induit par rapport à notre pratique, c'est-à-dire que, il y a 15 ou 20 ans, les parents ne rentraient pas dans les salles, et je ne parle même pas il y a 30 ans, c'était des guichets pour les enfants donc l'ouverture elle est immense la par rapport à ça.

Camilla : Mais c'est vrai que ça c'est, je pense, important en tant que professionnel de le lire enfin, d'essayer de le comprendre parce qu'il y a d'autres accueils, notamment cette année avec des nouveaux parents, où déjà on a des parents qui restent au pas de la porte, on a eu une famille où on a vraiment du répéter, répéter l'importance d'entrer, de fermer cette porte et puis de prendre le temps, et les premiers temps, ils se sont déplacés dans la salle, mais après, ils nous ont donné l'enfant très rapidement en fait, et ça il faut pouvoir l'accueillir aussi. Là c'est vrai que je n'interrogeais pas tout de suite auprès de l'enfant, je lui demande aussi s'il est d'accord que je lui enlève sa veste, que je m'approche vers lui et, du coup, que je rentre aussi dans cette bulle, mais parce qu'aussi le papa est présent et il se passe encore entre l'enfant et le papa dont il faut pouvoir aussi jauger, dire à quel moment je peux entrer dans cette triade, à quel moment je les laisse encore eux dans ce moment de séparation et à quel moment moi je peux intervenir et à quel moment le papa est prêt, l'enfant est prêt, moi je suis prête. »

Depuis son expérience à l'accueil parents-enfant, Martine ajoute : « Moi le lieu a toujours été important, parce que si je travaille dans un lieu où je ne suis pas

bien, ça va se ressentir donc il faut que le lieu où je suis, je m'y sente bien et mes collègues aussi, donc ça c'est important, après je pense que plus on grandit plus entre l'enfant et l'adulte il va se créer je veux dire une distance, je dis peut-être jardin d'enfants ou crèche après ce sera le lieu de l'enfant mais plus le lieu de la famille, au début c'est le lieu de la famille parce qu'on accueille la famille avec son enfant et après le parent repart, mais il y a toujours cette confiance, le parent ou la famille elle saura, elle sait "là il est bien", donc le lieu pour moi est important partout. »

Le vestiaire, le seuil et les premiers mètres dans l'espace peuvent servir de transition, chacun d'une manière spécifique, entre l'univers de la famille et l'espace de la petite enfance ; ce qui permet aux professionnels/le/s de jouer avec ces différents espaces pour graduer, doser au cas par cas et dans l'instant, de manière optimale, ce moment de séparation et d'accueil.

#### Le corps

Depuis le travail du corps opère un grand nombre d'ajustements qui se font dans le moment même pour travailler avec ce qui vient et tenter d'orienter l'activité dans une certaine direction. Il ne s'agit pas seulement des gestes manifestes ou des mouvements visibles dans l'espace. Il y a aussi tout un travail des sens, comme l'observation qui utilise la vue ou l'ouïe. Le travail du corps relève aussi des émotions. Très

À incorporé et très subtil, ce travail assure par exemple les modulations dans les intonations de la voix.

Camila évoque l'importance de la position du corps dans un moment d'accueil : « C'était difficile pour cet enfant et ce n'est pas mon enfant de référence (...), j'essais d'aller vers lui, mais c'est vrai que les premiers temps d'adaptation, je n'ai pas non plus cette relation avec lui, donc il a fallu la créer, parce que ma collègue qui le suit n'était pas la ce matin-là ou à cette heure-ci et du coup j'ai choisi d'être beaucoup plus à la hauteur de l'enfant étant donné que c'était difficile et prêt à l'accueillir si lui à un moment donné était prêt à venir vers moi, en l'occurrence pour les chausures [à enlever], puis après il est retourné vers papa mais, c'est vrai que je fais aussi, je remonte vers le père mais, un moment donné, je reste aussi vraiment à la hauteur de l'enfant pour essayer de l'inclure aussi et pas parler au-dessus de lui en fait ». Au moment de l'accueil, se mettre à la hauteur de l'enfant se fait également en ayant un souci du parent : c'est bien et l'enfant et le parent qui sont accueillis.

Les ajustements corporels portent ce double travail d'accueil ou d'intégration, qu'il s'agit de combiner, de faire tenir ensemble. Il s'agit de trouver des mouvements qui permettent à la fois d'être à la hauteur de l'enfant et à celle du parent. Il faut aussi arriver à sentir dans le moment quand l'enfant et le parent sont prêts et quand on

est prêt en tant que professionnel. Ce « sentir » dépend de la construction de la relation tant avec l'enfant qu'avec le parent, à son état dans le processus de construction de la confiance, et, selon son état, l'accueil est aussi retravaillé d'une certaine manière. Une dimension affective, émotionnelle est ainsi également en jeu dans la construction de la relation avec le parent.

Ce travail corporel, émotionnel, accompagne en le favorisant l'accueil de l'enfant, la séparation avec son parent. Le lieu dans lequel l'enfant et le parent sont accueillis est ainsi un lieu habité, construit par des aménagements spatiaux, temporels, des objets, des règles, mais aussi des personnes, des émotions. Plus que dans un lieu, c'est bien dans une collectivité que l'enfant et le parent sont intégrés.

En visionnant une séquence d'activité de Yoram en train de faire de la pâte à modeler avec un petit groupe d'enfants, Martine commente : « Je trouve assez chouette, tu t'adresses à un enfant pour lui dire qu'il fait une pizza, tu lui montres comment faut faire, en même temps la fille à côté pour qu'elle soit plus agréable, tu lui avances sa chaîne, tu vois que l'enfant à côté il a écouté donc il essaie d'avancer sa chaîne aussi, et puis il y a tout un travail qui se fait, une écoute, c'est la base de l'intégration où je veux dire on a un groupe et puis on est attentif ».

Yoram : Oui, et puis là, je suis avec Alissandra, mais j'utilise aussi tout ce qui se passe autour pour que les relations entre

les enfants enfin, germent ou favorisent l'interaction effectivement.  
Syvica : Moi, c'est ça qui me frappe, j'ai l'impression que tout ce que tu peux prendre pour que ça se passe bien tu prends. Martine : Il y a vraiment tout un travail qui se fait avec le groupe, vous êtes ensemble.

Yoram : La socialisation, c'est aussi un des grands chantiers [il fait des signes de guillemets] de la petite enfance, on parlait de préparation à l'école, aux scolaires, ça en fait partie, mais c'est surtout des apprentissages de vie ensemble, etc. »

Au-delà des mouvements corporels, il y a ainsi tout un travail d'écoute et d'observation, peu visible directement, pour saisir la moindre occasion de favoriser le travail éducatif. Le corps est sollicité tout au long du déroulement de l'activité, utilisé de manière plurielle et diversifiée pour soutenir différentes manières de travailler la socialisation, l'intégration dans un groupe, l'autonomie au gré des spécificités des situations. Même à distance, l'éducateur peut servir de repère et de phase pour chaque enfant et plus largement pour le groupe et sa dynamique.

### Des objets

Les jouets et plus largement les objets influencent le cours de l'action, ils sont des forces et sont également utilisés pour favoriser l'intégration. Martine pointe plusieurs forces qui doivent tenir ensemble : le corps, les objets, le langage, le tout dans un

certain espace : « Je bouge souvent et régulièrement d'endroits dans la pièce, je suis souvent par terre et ça incite aussi l'adulte à se mettre aussi au niveau de l'enfant qu'il accompagne, là en l'occurrence on voyait un enfant qui est venu avec la nounou, qui ne parle pas bien le français, c'est un accueil où on accueille beaucoup de familles de langues et d'origines différentes, et je vois que je verbalise les choses que je prends, les mouvements que je fais, et puis petit à petit, il y a une compréhension qui se fait, on range, on fait le geste, on accentue, des fois j'accentue beaucoup et je dirais que c'est un travail un peu de fournir, de dentellière où, pour arriver à ce que la maman ou le papa ou le grand-père ou la nounou qui ne parle pas forcément français, comprennent que ranger ça veut dire ranger en français, puis qu'elle arrive à mettre, faire le geste, à mettre le mot dessus. »

À l'accueil parents-enfants, l'activité est moins rythmée qu'en crèche puisqu'il n'y a pas de sortie à l'extérieur, pas de repas ni de sieste et qu'il n'y a pas une succession d'activités à respecter. L'espace est plus fermé tout en étant complètement ouvert, car il n'y a qu'une seule pièce permettant une visibilité globale. Le rythme et le renouvellement de l'espace se font principalement par l'usage des objets selon les besoins du moment continuellement appréciés par les professionnels. Ce sont le rangement et le réaménagement des jeux et de l'espace qui portent ainsi

▲ beaucoup l'activité. La présence des parents donne une certaine couleur à ce rangement, car il s'agit d'essayer de les faire participer au rangement qui devient une occasion d'intégration.

En connivence avec les objets comme forces, le travail de verbalisation et d'accentuation à l'occasion du rangement favorise également un apprentissage du français. Et une fois de plus, le travail corporel vise ici tout autant le parent que l'enfant. C'est ce tout qui permet de travailler l'intégration.

### La langue

Il y a une compétence métier forte qui s'exprime avec la langue et qui ne se limite pas à l'intégration de l'enfant, elle est aussi à destination des parents : utiliser des termes simples, verbaliser ce qui est pertinent, vérifier qu'on est compris,... Ce travail à l'occasion des transmissions, même s'il est effectué pour tous les enfants, se joue différemment si les parents ne sont pas francophones. Lors d'un moment de transmission avec une maman migrante qui ne comprend pas toujours très bien le français et qui s'inquiète de la santé de son enfant, nous observons un soin apporté au parent pour qu'il ne se sente pas en échec mais respecté, afin de construire une relation de confiance et favoriser son intégration dans la foulée de celle de son enfant.

Cécile : « Mais je trouve intéressant ce que tu dis sur le fait de savoir si oui ou non le parent nous comprend et il y a un respect, j'ai l'impression derrière, enfin c'est comme ça que je le perçois de l'intimité du parent, c'est-à-dire que, en même temps, on ne va pas forcément aller lui demander s'il a compris. »

Camilla : Tout à fait.  
Cécile : Parce que c'est intrusif quelque part de dire « vous me comprenez ? ».

Kim : C'est intrusif et ça peut mettre en position d'échec.

Cécile : Ça peut mettre en position d'échec ou d'infériorité ou des fois parce qu'il faut qu'on soit sûr que l'information est passée, mais des fois on se passe nous de cette information-la par respect de l'intimité du parent. »

Ce travail d'intégration des parents se fait presque toujours devant l'enfant, de même ce travail d'intégration de l'enfant au moment de l'accueil se fait devant le parent. En intégrant ce travail d'intégration dans le cours de la vie quotidienne, sans avoir besoin de le formaliser dans un entretien, l'activité le rend 'naturel', 'évident', normal pour tous les enfants et tous les parents. Il se glisse dans les petits espaces, dans les interstices du quotidien, sans avoir besoin formellement d'opérer des distinctions. Cette qualité diffuse décuple ce travail d'intégration, il y a un renforcement mutuel : le parent caudonne, accepte l'institution s'il se sent lui aussi accueilli et l'enfant est aussi accueilli en tant que fils de x. Il s'agit de l'intégration de l'enfant

de x, plutôt que d'un étranger. Nous insistons sur cette intégration des parents, car elle est moins visible mais aussi très présente et concomitante du travail d'intégration de l'enfant.

Deux autres forces, transversales à toutes les situations discutées, sont très agissantes pour l'intégration. Il s'agit des idées sur la collaboration ou le partenariat avec les parents et de la relation entre l'enfant et l'éducateur, entre le parent et l'éducateur ou encore de la relation en triade enfant-parent-éducateur. Nous pourrions, pour chacune de ces forces, reprendre les situations analysées et examiner précisément comment l'une ou l'autre influence sur le cours de l'action. Pour la collaboration ou le partenariat avec les parents, ces termes sont aujourd'hui très présents dans le champ de la petite enfance, et notamment dans les prescriptions, ce qui n'était pas le cas il y a une vingtaine d'années. Le champ professionnel, et plus largement les normes sociales, sont agissantes selon ce qui est favorisé ou pas à ce stade de l'histoire de l'environnement. Le travail d'intégration est aussi porté par, et très dépendant de la forme même de la relation construite avec le parent.

Au fil des enquêtes, la relation muette et son histoire est aussi en soi agissante. Cette relation comme force s'appuie sur les autres forces pour être respectueuse, non intrusive et confiante, afin de l'orienter sur l'intégration. Il faut sentir quelle est la nature de la relation avec l'enfant et avec le parent

et selon le degré de confiance, il faut à chaque fois trouver la manière de s'y prendre la plus efficace possible.

### Des combinaisons variables d'agencement selon les lieux pour favoriser l'intégration

Les éducateurs des trois lieux ne travaillent pas les forces et leurs ajustements avec elles de la même manière. Depuis leur mission particulière, ils n'orientent pas l'activité dans les mêmes directions. Si tous ont affaire aux mêmes forces, ils les travaillent différemment.

Dans ces trois situations, les professionnels essaient de sentir s'il y a un problème ; problème au sens de ce qui questionne ou fait douter au sujet de l'enfant ou du parent. Construire un problème dans la pratique, en effet, ne signifie pas forcément que l'on a affaire à quelque chose de dramatique. Il s'agit plutôt du fait que l'activité adresse des problèmes aux professionnels, notamment depuis les demandes que leur font les usagers, et auxquels il s'agit de répondre. Ce travail s'effectue différemment dans ces trois lieux, car il n'y a pas les mêmes conditions locales, pas les mêmes forces ni les mêmes problèmes, mais il y a bien une visée d'intégration qui est communément partagée.

Suspicion d'un problème chez un enfant à l'accueil adultes-enfants ▲



▲ Martine évoque une enfant au sujet de laquelle elle présenterait un problème. Elle explique comment elle a enquêté pour mieux cerner le problème. Il s'agit d'expérimenter des choses pour apprécier ensuite à quoi on a affaire depuis les effets générés par l'action : « C'était une enfant où il y avait un questionnement aussi dessus, donc je voulais aussi pousser ses réactions, donc voilà c'est sa maintenant je m'en rappelle, je voulais aussi voir jusqu'où elle pouvait aller dans ses réactions ».

par. » Ainsi, lorsqu'une occasion se présente, il s'agit de tester sur le moment le comportement de l'enfant pour cerner l'état du problème et il s'opère tout un travail d'anticipation dans ce moment-là.

Dans ses commentaires, l'éducatrice évoque aussi son souci de l'accompagnement, une jeune femme migrante en difficulté. « La nounou nous semblait très très fatiguée, elle s'est dévoilée petit à petit par rapport à sa vie, c'est quelqu'un qui n'a pas de papiers, qui avait un enfant, il y avait des choses qui étaient aussi difficiles pour elle, mais elle venait tout le temps et puis on sentait que, des fois, elle essayait de nous demander des choses, d'un autre côté elle venait aussi des fois pour se poser, donc il y avait des fois où il fallait la laisser se poser mais quand même toujours la rendre attentive à l'enfant qu'elle accompagnait et puis il y a des fois où elle était mieux disposée à faire les choses avec l'enfant, il fallait profiter aussi de ce moment et puis il y avait l'envie d'apprendre le français. »

Une spécificité de l'accueil parents-enfants est de ne pas pouvoir compter sur la venue régulière des enfants et ainsi il s'agit de trouver une manière de travailler et d'enquêter qui s'accommode de cette incertitude. L'éducatrice essaie de travailler en profondeur malgré l'absence d'une continuité assurée : elle ne sait pas quand reviendra l'enfant. « C'est une enfant qui est venue avec la nounou et elle avait du mal à faire des choses avec, ensemble, c'était un travail, elles venaient tous les jours où l'accueil était ouvert, et c'était un travail de fournir pour arriver à ce qu'il y ait des fois quelque chose qui se passe, entre les deux (...), c'est par petites touches et puis parce que là il n'y avait que nous mais des fois il y a aussi d'autres personnes, et puis il faut essayer d'être attentif un peu à tout ce qui se passe dans le lieu et puis à tout le monde, donc c'est vraiment, quand je dis de fournir c'est selon le moment, il y a des fois où on peut et des fois on ne peut

Le lien parent-enfant, travaillé en crèche et au jardin d'enfants spécialement dans les moments d'accueil et de transmission, est dans ce lieu le cœur de l'activité, de manière diffuse dans les moments de jeu. Le temps passé par l'éducatrice à jouer avec l'enfant et le parent, et à passer du temps ensemble, fait que l'accueil ne rime pas ici avec un travail de séparation, au contraire c'est inverse.

Discussion au sujet du sommeil d'un enfant avec une maman

Au jardin d'enfants, les enfants viennent pour la demi-journée. De par le fait que les éducateurs n'ont pas en charge le sommeil et les repas, on pourrait croire qu'ils sont moins enclins à être attentifs aux soucis des parents et, ce faisant, à favoriser leur intégration. Ce serait se tromper, comme le montre Yoram qui décrit un retour à une maman au sujet du sommeil de son enfant : « Avec la mère je dis : "Qu'est-ce qu'on est bien dans le lit au chaud" et tout, là je sonde un petit peu, parce que justement on parle du sommeil et je veux voir si c'est un problème pour elle, si c'est un souci pour elle et pour l'enfant, mais en fait pas du tout, et plus je sais que c'était pas un problème parce que l'enfant va bien il n'a pas de signes de fatigue, de problème de développement ou autre, mais c'était une petite manière à travers cet échange pour moi aussi de voir comment se positionnait la mère par rapport à ça. »

L'éducateur enquête pour apprécier s'il y a une difficulté de sommeil chez l'enfant ou une difficulté à ce sujet pour la mère. Une fois encore, le travail s'adresse tant aux enfants qu'aux parents et il requiert de construire des problèmes : à quoi avons-nous affaire avec cet enfant et cette maman, et comment peut-on intervenir ? Y a-t-il des risques particuliers à anticiper ? Le fait qu'il n'y ait pas de sieste ou de repas prévu ne signifie pas que

l'éducateur s'en désintéresse, mais cela déplace un peu le travail d'accompagnement du parent et de l'enfant, au sens où il doit s'opérer dans des intentions non prévus à cette intention, plus incertains et plus fugaces et, du coup, peut-être plus délicats.

Accueil d'une maman qui évoque le pédiatre à l'EVE

Camila évoque un enfant qui est récemment tombé. L'éducatrice sait que sa maman l'a emmené chez le pédiatre et elle s'enquiert de savoir ce qu'il en est : « Il était tombé la semaine d'avant je crois et, en fait, il avait tout un œil au beurre noir, enfin il avait bien tapé alors du coup la mère elle a été chez le pédiatre, voilà pourquoi je lui demande. » Nous pourrions nous demander si ce questionnement de l'éducatrice est légitime, en suggérant dans la foulée quelle outrepasse peut-être sa mission. L'éducatrice explique : « C'est vrai que j'interroge pas mal la maman, c'est une mère qui est seule, donc il n'y a pas de papa et peu d'aide familiale, si je peux me permettre, elle est polyhandicapée et puis le français n'est pas sa langue maternelle, alors c'est vrai qu'il y a certains choses où, par expérience, parce qu'il était déjà là l'année passée. C'est moi qui suis cet enfant, il y a certaines informations où elle-même elle ne pense pas à les dire ou à interroger [le pédiatre], voilà pourquoi je prends le temps de moi poser les questions à cette maman et à ce moment-là elle est capable de me répondre. Si j'attends ▲

▲ quelle-même elle me retransmette les informations quelle a reçues du pédiatre ou autre, enfin ça pourrait arriver quelle ne le fasse pas en fait, voilà pourquoi c'est une maman que je questionne pas mal. »

L'éducatrice a donc également le souci du parent, en plus du questionnement spécifique de santé de l'enfant. « C'est plus par rapport à elle de pouvoir la soulager, de vérifier si vraiment il perdait du poids, si le pédiatre trouvait qu'il y avait un changement; mais pour ma part non je suis pas, je suis pas plus inquiète, c'est juste que c'est une maman, c'est peut-être moi qui ai pris ce rôle en fait mais il faut, pas sans cesse lui rappeler mais juste lui montrer que je suis présente et que même si ça fait quelques semaines qu'on n'a pas reparlé de son poids et bien qu'on est présente quand même (...), cette relation je l'ai jamais eue auparavant avec d'autres familles, je ne sais pas si c'est la barrière de la langue, la culture, enfin c'est plein de choses mises ensemble, une différence de nationalité, ces parents qui ont de la peine à savoir où vraiment ils percent s'adresser, où il faut aller quand on a tel ou tel souci, mais c'est vrai qu'en l'occurrence avec cette famille-là, le suivi il va loin. » L'attention portée à la maman est ici très prégnante et, à contrario de la séquence avec Yoram, il s'agit d'informations qui prennent une autre importance, dont l'éducatrice a besoin pour assumer sa mission.

Ce souci de savoir s'il y a un problème habite l'activité des trois professionnels qui doivent enquêter

pour apprécier ce qu'il en est, mais depuis des conditions locales différentes de forces.

### Un savoir-faire sensible et diffus

Ce savoir-faire n'est pas intellectuel, au sens où il ne suffit pas de simplement appliquer des théories ou des idées en « réfléchissant » : il faut s'ajuster concrètement en situation aux autres forces, faire avec elles et voir ce que cela donne, puis effectuer de nouveaux ajustements et, ainsi de suite, au fil des agencements. Et selon les situations, nous n'avons pas affaire aux mêmes forces ni aux mêmes manières de s'y ajuster.

Ce savoir-faire n'est pas forcément conscient ni facilement descriptible : il est difficile de décrire tous ces ajustements faits sans cesse dans le flux de l'action pour répondre aux autres forces (et non pas simplement s'y adapter : on cherche à les influencer). Il est difficilement descriptible aussi parce qu'il s'agit pour une bonne part d'un travail du corps, par exemple le travail des sens qui se déploie dans l'observation ; et aussi des habitudes d'action tellement intégrées qu'on n'y pense plus ; le tout est très incorporé, on ne décrit plus spontanément cette part du savoir-faire. Les situations sont ainsi senties et non pas d'abord ou seulement réfléchies, même si nous avons relevé que des idées sont agissantes aux côtés des autres forces.

Dans chacun des lieux, il y a des prescriptions générales, par exemple : faire l'accueil, les transmissions, travailler l'autonomie des enfants, etc. Ces prescriptions sont sans cesse retravaillées, réinterprétées concrètement depuis les contingences des activités, depuis les conditions concrètes de réalisation. Nous constatons qu'il n'y a pas le même travail d'intégration selon les forces en jeu, il faut trouver des combines pour tirer le meilleur parti des autres forces, dans le moment même. Ce travail est incessamment redéfini d'une situation à une autre et, au final, le savoir-faire est diffus : il s'effectue continuellement, à maintes occasions dans plein de situations au fil de l'activité.

Cette présence massive et diffuse du travail d'intégration n'est pas déblée très visible, il est difficile à rendre tangible et à mesurer. Travail que ne rendent pas directement visible les termes de « collaboration » ou de « partenariat » avec les parents. Pourtant, nous observons sa grande envergure, sa riche variabilité ainsi que la subtilité qu'il exige des professionnels/le/s : travail d'intégration qui est présent pour tous les enfants, toutes les familles, comme un passage obligé qui permet l'entrée dans le monde de l'éducation au sens large. C'est ce travail-là que nous avons tenté de rendre visible et tangible dans notre recherche.

Sylvie Mezzena  
Kim Stroumza  
Cécile Borel

### Bibliographie

Mezzena, Sylvie; Stroumza, Kim; Seferdjeli, Laurence; Baumgartner, Pascal (2013). « De la réflexivité du sujet aux enquêtes pratiques dans l'activité éducateurs spécialisés. » *Activités*, 10(2), 193-206. <http://www.activites.org/v10n2/v10n2.pdf>.

Stroumza, Kim; Mezzena, Sylvie; Friedrich, Janette & Seferdjeli, Laurence (2013). *L'ajustement dans tous ses états : règles, émotions, distance et engagement dans les activités éducatives d'un centre de jour genevois*. Genève: Editions ies.