

La posture de l'« entre-deux » des éducateurs de jeunes enfants pour l'éducation inclusive au sein des lieux d'accueil de la petite enfance

The in-between stance of early childhood educators for inclusive education in early childhood centers

Marie Andrys-Top

Volume 13, Number 1, 2024

L'entre-deux comme posture professionnelle en éducation et en formation

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1108893ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1108893ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Université de Sherbrooke
Champ social éditions

ISSN

1925-4873 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Andrys-Top, M. (2024). La posture de l'« entre-deux » des éducateurs de jeunes enfants pour l'éducation inclusive au sein des lieux d'accueil de la petite enfance. *Phronesis*, 13(1), 19–29. <https://doi.org/10.7202/1108893ar>

Article abstract

This article builds on collaborative research (observations, interviews, and writing and reflection workshops) conducted on Early Childhood Educators (ECEs). The text studies the inclusive education efforts of ECEs within early childhood centers. In this setting, the educational and care work carried out raises the question of encounters with others. Inclusive education places children, families, and ECE in liminal or in-between spaces. ECEs have to reconcile the similarities and differences between young children and their parents within early childhood centers. As a result, certain points of rupture and convergence emerge between ECEs and families. The active involvement of ECEs appears to be a key component of this professional posture so conducive to inclusive education.

La posture de l'« entre-deux » des éducateurs de jeunes enfants pour l'éducation inclusive au sein des lieux d'accueil de la petite enfance

Marie ANDRYS-TOP

Centre interdisciplinaire de recherche en éducation de Lille (CIREL-ULR 4354)
Université de Lille, France
marieandrys@crfpe.fr

Mots-clés : éducation inclusive ; éducateurs de jeunes enfants ; recherche collaborative ; petite enfance ; entre-deux ; posture professionnelle

Résumé : *l'article est en lien avec les travaux collaboratifs (observations, entretiens, ateliers d'écriture et d'échange sur l'activité) menés avec des Éducateurs de Jeunes Enfants (EJE). Le texte étudie l'activité d'éducation inclusive de ces professionnels au sein des lieux d'accueil de la petite enfance. Le travail éducatif et de care pose la question de la rencontre avec autrui, dans le contexte des lieux d'accueil de la petite enfance. L'éducation inclusive place les enfants, les familles et ces professionnels dans des situations liminales et d'entre-deux. Au cours de leur activité, les EJE ont à articuler les singularités et les similarités des jeunes enfants et de leurs parents au sein des lieux d'accueil de la petite enfance. Ainsi, des points de rupture et des points de rencontre entre EJE et familles sont identifiables. La présence impliquée des EJE apparaît être une composante de la posture professionnelle favorable à l'éducation inclusive.*

The in-between stance of early childhood educators for inclusive education in early childhood centers

Keywords: *inclusive education; early childhood educators; collaborative research; early childhood; in-between; professional posture*

Abstract: *this article builds on collaborative research (observations, interviews, and writing and reflection workshops) conducted on Early Childhood Educators (ECEs). The text studies the inclusive education efforts of ECEs within early childhood centers. In this setting, the educational and care work carried out raises the question of encounters with others. Inclusive education places children, families, and ECE in liminal or in-between spaces. ECEs have to reconcile the similarities and differences between young children and their parents within early childhood centers. As a result, certain points of rupture and convergence emerge between ECEs and families. The active involvement of ECEs appears to be a key component of this professional posture so conducive to inclusive education.*

Introduction

Les travaux collaboratifs menés avec des éducateurs de jeunes enfants (EJE) pour une thèse de doctorat (Andrys-Top, 2021) s'inscrivent dans la lignée des recherches concernant l'éducation inclusive de Gardou (2012), Kohout Diaz (2018) ou encore Kron et Plaisance (2012). Nous nous sommes intéressés à l'activité des EJE pour l'éducation inclusive au sein des lieux d'accueil de la petite enfance. À l'instar de Janner Raimondi (2016, p. 57), nous cherchons à comprendre, avec des EJE, ce que vivent les personnes (enfants/parents/professionnels) concernées par l'éducation inclusive en mobilisant trois outils de recherche : l'observation-projet (Fontaine, 2009) des jeunes enfants, les entretiens compréhensifs (Kaufmann, 1996) auprès des parents et les ateliers d'écriture et d'échange sur l'activité (Fath, 1996 ; Champy-Remoussenard, 2017). L'article se veut un outil d'intelligibilité qui donne des clés de lecture susceptibles de décoder la complexité de l'éducation inclusive dès la petite enfance.

Au sein des lieux d'accueil de la petite enfance les EJE ont à réfléchir et mettre en œuvre des accommodements raisonnables¹ entre l'intention inclusive et l'action inclusive. Le travail éducatif et de *care*, réalisé par les EJE, pose la question de la rencontre avec autrui, dans le contexte des lieux d'accueil de la petite enfance. Dans ces environnements, il s'agit, pour chacun des acteurs, de « trouver place » : l'entre-deux du jeune enfant, l'entre-deux du parent, l'entre-deux du professionnel. L'enjeu est la question de la place : la place de l'autre selon diverses modalités de travail relationnel (faire la place ou à la place ou avec l'autre), impliquant « plusieurs niveaux d'être » (Sibony, 1991, p. 241).

Cet article traite de l'éducation inclusive au sein des lieux d'accueil de la petite enfance comme un processus en cours qui place les enfants, les familles et les EJE dans des situations liminales (Murphy, 1990) et/ou d'entre-deux (Thouroude, 2022). Après avoir présenté la méthode de recherche mobilisée, nous identifierons en quoi l'éducation inclusive relève de la liminalité et/ou d'entre-deux et à l'articulation nécessaire entre singularités et similarités pour la mise en œuvre de l'éducation inclusive au sein des lieux d'accueil de la petite enfance. Enfin, nous mettrons en lumière quelques points de rupture et des points de rencontre entre les EJE et les familles ainsi que des composantes de la posture professionnelle des EJE favorables à l'éducation inclusive.

Une méthodologie collaborative pour comprendre l'éducation inclusive avec les personnes concernées

Dans le cadre d'un travail de thèse de doctorat, nous avons cherché à comprendre, avec des EJE, ce que vivent les personnes (enfants/parents/professionnels) concernées par l'éducation inclusive. Nous souhaitons concevoir une approche « mosaïque » (Garnier et Rayna, 2017, en référence aux travaux d'Alison Clark) de l'éducation inclusive dès la petite enfance dans des lieux d'accueil de la petite enfance : un multi-accueil, un relais petite enfance (RPE) et une bibliothèque. La méthodologie s'appuie sur la combinaison de trois outils de recherche : l'observation-projet (Fontaine, 2009) des jeunes enfants (380 observations réalisées par les EJE), les entretiens compréhensifs (Kaufmann, 1996) auprès des parents (30 entretiens menés) et les ateliers d'écriture et d'échange sur l'activité (Fath, 1996 ; Champy-Remoussenard, 2017. 41 textes ont été produits par les EJE).

L'approche pluridisciplinaire a été privilégiée : psychologique pour prendre en compte la réalité spécifique du jeune enfant accueilli en dehors de sa famille au sein d'une collectivité, éducative dans la mesure où se posent des questions de délégation et de responsabilités de différentes instances éducatives, de clinique du travail pour s'intéresser au réel de l'activité des professionnels de la petite enfance et sociopolitique au vu

¹ L'accommodement raisonnable est un terme d'origine québécoise qui désigne la tentative des sociétés modernes de s'accommoder des exigences des différentes minorités au sein de la société civile pour l'égalité des chances. C'est une obligation au Québec. L'accommodement raisonnable renvoie à l'idée d'un compromis temporaire, valable dans l'ici et le maintenant et pour lequel chaque partie accepte le compromis au motif de la nécessité d'un vivre-ensemble.

des textes légaux et réglementaires² relatifs à l'éducation inclusive et aux enjeux d'accessibilité des lieux d'accueil de la petite enfance. L'observation des jeunes enfants permet de se centrer sur les comportements des enfants pour percevoir ce qui contribue ou non à leur inclusion au sein des lieux d'accueil de la petite enfance. Les entretiens compréhensifs avec les parents, experts de leur(s) enfant(s), ont eu pour objectif de comprendre le vécu des parents, ce qui contribue ou non à leur inclusion au sein des espaces collectifs. Les ateliers d'écriture et d'échanges sur l'activité ont permis d'accéder au réel de l'activité (Clot, 1999, 2000) des EJE dans différents lieux d'accueil de la petite enfance, concernant l'éducation inclusive des jeunes enfants et de leurs parents.

Des observations pour comprendre ce que vivent les jeunes enfants au sein des lieux d'accueil de la petite enfance

Au cours de la recherche, 380 observations ont été réalisées par les EJE avec qui nous avons collaboré. Nous avons mobilisé la méthode de l'observation-projet (Fontaine, 2009). L'observation-projet place les jeunes enfants au cœur de la démarche. Ce sont eux qui ont dit par leurs réactions ce qui leur convient ou pas et pourquoi au sein des lieux d'accueil : le RPE, la ludothèque et le multi-accueil. Pour observer la façon dont les jeunes enfants peuvent se trouver en situation d'inclusion ou d'exclusion au sein des lieux d'accueil petite enfance, des indicateurs ont été mobilisés pour construire des grilles d'observation élaborées avec les EJE. Les éducatrices ont observé le quotidien pour repérer si des formes d'exclusion ressortent sous des formes masquées : indifférence, négligence, dévalorisation, non prise en compte des besoins éducatifs. Dans l'ouvrage « Petite enfance et handicap », dirigé par Bedoin et Janner-Raimondi, Thouroude (2016, p. 95) a montré que ces formes d'exclusion pouvaient être à l'œuvre dans le domaine scolaire concernant les enfants en situation de handicap. L'intérêt de notre travail a été de poursuivre celui de Thouroude en nous préoccupant de la petite enfance avant la scolarisation. L'analyse quantitative et qualitative des observations révèle l'importance de la présence des adultes pour l'inclusion des jeunes enfants au sein des lieux d'accueil de la petite enfance.

Des entretiens compréhensifs pour comprendre ce que vivent les parents

Pour compléter le travail d'observation, nous avons réalisé trente entretiens avec des parents. Ces entretiens se sont situés dans une approche compréhensive (Kaufmann, 1996). Nous avons cherché à comprendre les éléments soutenant ou fragilisant leur parentalité depuis l'entrée de leur enfant au sein d'un lieu d'accueil de la petite enfance. Nous avons étudié leurs vécus singuliers, leurs cadres de référence et la manière dont ils ont été accueillis (ou non) au sein des lieux d'accueil de la petite enfance. Nous avons souhaité saisir les logiques d'action des parents selon le sens qu'ils confèrent à leur trajectoire. Dans une perspective collaborative, les grilles d'entretien ont été construites avec les EJE, les échantillons ont été soumis aux EJE avant validation et les analyses des entretiens ont également été travaillées en collaboration avec les EJE. En référence aux travaux de Thouroude (2016), nous proposons de repérer des domaines qui caractérisent des points de rencontre ou de rupture entre les acteurs de l'éducation inclusive : les parents et les professionnels de la petite enfance (en particulier les EJE). L'analyse de contenu du discours des parents révèle peu de points de rupture et de nombreux points de rencontre avec les professionnels de la petite enfance.

Des ateliers d'écriture et d'échange pour comprendre ce que vivent les EJE

Au cours de la recherche, nous avons animé ces ateliers auprès de six EJE, après avoir été formée aux ateliers d'écriture et d'échange par Champy-Remoussenard.

² La Loi n° 98-657 du 29 juillet 1998, de lutte contre l'exclusion, la loi du 11 février 2005 qui affirme le droit à la compensation et à la scolarisation de tous, le décret d'août 2000 relatif aux établissements et services d'accueil des enfants de moins de 6 ans, révisé en 2007 et en 2010 qui présente l'accueil du jeune enfant comme une mission sociale et éducative, le décret du 6 mai 2017 relatif à la définition du travail social, et plus précisément l'article D. 142-1 du code de l'action sociale et des familles qui établit que le travail social vise l'inclusion, ...

La méthode vise à produire des récits écrits relatant un moment de l'expérience professionnelle vécue puis d'organiser des échanges autour de ces textes dans un collectif. Il s'agit de faire le récit d'une situation vécue, dans un contexte (moment, lieu, circonstances, ici et maintenant), de montrer comment il s'y est engagé comme sujet avec les émotions qui l'ont traversé, la manière dont il a ressenti cette activité dans son corps (la sensorialité), et dans son mental (les pensées). Les modalités d'écriture et d'échange visent le récit de l'activité c'est-à-dire le travail réel, et même le réel de l'activité (Clot, 1999). Lors des ateliers, les EJE ont écrit des textes à partir de déclencheurs, dans une durée limitée de vingt minutes. Les déclencheurs suivants ont pu être mis à la disposition des participants : « Rien n'aurait pu laisser prévoir que, Rien n'aurait pu me faire plus plaisir que, Je ne m'attendais pas du tout à ça, Je sais que je suis EJE quand, Quand tout va trop vite » ... etc. Pour être au plus près de l'activité des acteurs et influencer le moins possible les textes produits, nous avons ajouté une autre forme de déclencheur : les images.

À l'instar de Baeza (2020), nous postulons que l'image participe aux opérations mentales appartenant au monde naturel du sujet (Merleau-Ponty, 2016) et qu'elle peut guider, orienter nos cogitations. Nous avons choisi comme support les cartes du jeu DIXIT : c'est un jeu d'expression, de déduction, d'association d'idées. Le sous-titre du jeu est : « une image vaut mille mots ». Effectivement, les illustrations poétiques laissent place à l'imagination de chacun. Le déclencheur peut débiter le texte, le finir, en faire partie ou pas. Sa vocation est de déclencher. Son usage compte donc moins que sa fonction. Il ouvre une porte vers la situation qui est relatée et favorise un processus mnémotique (Champy-Remoussenard, 2020). L'analyse thématique des récits d'activité révèle de nombreux accommodements raisonnables mis en œuvre par les EJE. Dans une démarche dialogique, la mise en confrontation de ces données scientifiques récoltées avec ces trois outils d'investigation avec les EJE nous a conduit à identifier et à formaliser des logiques émergentes dans une analyse partagée entre praticiens et chercheurs. Il apparaît que l'éducation inclusive ouvre des espaces qui articulent similarités et singularités et place les personnes concernées dans des situations liminales et/ou d'entre-deux.

L'éducation inclusive : enfants, familles et EJE dans des situations propres à articuler singularités et similarités

L'éducation inclusive : des situations liminales et/ou d'entre deux

L'éducation inclusive en France met en tension différents éléments. Gardou (2012) montre que la définition de l'inclusion contient des tensions : si aujourd'hui on parle d'inclusion c'est parce qu'il existe des exclusions. L'inclusion est un mot qui dérange car, étymologiquement, il renvoie à l'idée d'enfermement (*includere* : enfermer, clôturer). Être inclusif ne consiste pas à faire entrer un élément prétendu étranger dans un milieu éducatif et social, cet élément n'est pas étranger, il fait partie du tout. Le système éducatif français s'est construit de manière séparée (l'éducation spécialisée et l'éducation nationale) et le nouveau paradigme de l'éducation inclusive invite à se relier, se rejoindre dans une même humanité. Les professionnels de l'éducation inclusive vivent donc un tiraillement permanent pour aller vers cet horizon inclusif tout en le conciliant avec le contexte d'ici et maintenant. À cela s'ajoute que l'éducation inclusive met en tension d'une part, un mouvement systémique, la place faite (ou non) à l'autre au sein d'une institution « un chez-soi pour tous » comme le dit Gardou, et d'autre part, un mouvement individuel, la place que chacun souhaite prendre (ou pas). Les lieux d'accueil de la petite enfance ont pour mission de permettre aux jeunes enfants d'advenir avec les autres et pas comme les autres. Au cours de l'éducation inclusive (Kohout Diaz, 2018 ; Zay, 2012 ; Gardou, 2012) l'activité des éducateurs de jeunes enfants (EJE) se situe dans l'entre-deux :

- Le passage à l'éducation inclusive est un processus en cours (Kohout Diaz, 2018), une mosaïque à composer ensemble. À l'instar d'Éric Plaisance (2012, p. 15), l'éducation inclusive est un « processus qui permet de créer un environnement approprié pour tous » ;
- Cette activité s'exerce dans un passage entre l'intime (l'enfant qui grandit au sein de sa famille) et la vie sociale (les lieux d'accueil de la petite enfance, premier lieu d'éveil social où se jouent les premières séparations parents-enfant).

Dans ces passages, les EJE partagent le travail de *care* et d'éducation des jeunes enfants avec d'autres instances éducatives, plus particulièrement les parents. Le *care* peut être défini comme : « l'ensemble des activités qui répondent aux exigences caractérisant les relations de dépendance.

Prendre soin de l'autre, ce n'est pas penser à l'autre, se soucier de lui de façon intellectuelle ou même affective, ce n'est pas nécessairement l'aimer, c'est faire quelque chose, c'est produire un travail qui participe directement du maintien ou de la préservation de la vie de l'autre... » (Molinier, 2006, p. 301). L'éducation vise le développement de la culture et des germes d'humanité qui sont en lui, en référence aux travaux de Durkheim (1911). L'éducation préscolaire est souvent peu évoquée dans les recherches scientifiques. L'éducation des jeunes enfants s'inscrit dans une « mutation en cours » (Kohout Diaz, 2018) de l'éducation inclusive et s'inscrit dans la complexité pour les professionnels de l'enfance, dont le secteur se précarise. Ce secteur souffre d'une pénurie de professionnels et de l'attractivité des métiers (enquête CNAF, juillet 2022) et connaît des mutations importantes depuis les années 2000 (PSU, logique d'appels d'offres, ouverture à la Délégation de service public...). La complexité de l'activité de l'EJE est amplifiée par sa spécificité : l'éducation d'un public - les jeunes enfants - indissociable d'un autre public - les parents. Accommoder raisonnablement des pratiques diversifiées entre adultes (parents et professionnels) autour du jeune enfant peut amener les EJE à faire face à des injonctions paradoxales ou à des innovations, issues de négociations. Ce travail est difficile à mettre en lumière du fait de son invisibilité. Le travail d'éducation et de *care* dont la responsabilité est partagée entre les parents et les EJE peut être source de satisfaction ou de tensions. Ulmann (2012, p. 47-57) montre que le travail des professionnels de la petite enfance souffre d'une invisibilité. Elle l'explique de deux façons : « il a son pendant dans l'instance familiale (il ne constitue donc pas « un travail stricto sensu » [Schwartz et Durrive, 2009]) mais également parce que les professionnelles, convaincues de la banalité de leurs actes, ne savent pas en parler » (Ulmann, 2012, p. 48). Ainsi, parents et professionnels de la petite enfance peuvent se trouver dans des situations liminales. La liminalité qualifie une situation intermédiaire, de seuil (Murphy, 1990). La liminalité n'est cependant qu'une partie de l'entre-deux. Le concept ne permet pas de penser la rencontre ni les liens qui peuvent se construire entre les personnes au quotidien. Pour mettre en œuvre l'éducation inclusive, les EJE sont situées dans ces situations intermédiaires : leur activité réelle se situe entre l'intention et l'action inclusive, il leur faut faire preuve de réflexivité, au quotidien, il leur faut accorder les besoins des enfants et des parents, au niveau du travail en réseau, il y a à combiner la logique institutionnelle avec celle des partenaires... Parfois le seuil est bien réel et ne peut être franchi, parfois un entre-deux s'ouvre et permet la rencontre.

Les jeunes enfants vivent un passage délicat dès qu'ils passent le seuil d'un lieu d'accueil de la petite enfance : ils font leurs premières expériences de séparations alors même qu'ils en sont aux prémices de l'attachement, ils sont confrontés à la collectivité alors que leur individualité est en cours de construction... Les parents des jeunes enfants vivent également des situations liminales ou d'entre-deux : ils rencontrent des passages existentiels délicats : en devenant parents, ils changent de statut, ils prennent la responsabilité d'un être à la fois vulnérable et riche de potentialités... Lors des entretiens, différents obstacles rencontrés sont verbalisés par les parents : la périnatalité, la fatigue, les turbulences de l'enfance, l'isolement, le regard des autres, la conciliation entre la vie familiale et le travail, un handicap physique, mental ou social... Tous ces éléments peuvent les vulnérabiliser à différents moments, ils découvrent et tâtonnent dans la découverte de la parentalité. Ainsi, les jeunes enfants et les parents rencontrent des passages délicats voire difficiles et ont besoin d'être accompagnés.

Au cours de leur activité, les EJE ont à accorder différentes composantes : l'accompagnement des jeunes enfants, la prise en considération des parents au sein d'un cadre institutionnel et en relation avec des partenaires, tout en investissant de nouvelles fonctions de direction ou de coordination des équipes, et en tentant de préserver une présence éducative mise à mal par des logiques de concurrence et de productivité (Valentim, 2020). Les ateliers d'écriture et d'échange sur l'activité (Fath, 1996 ; Champy-Remoussenard, 2017) ont permis de mettre en lumière certaines tensions au cœur de l'activité des EJE. Dans ce texte, écrit par une EJE et déclenché³ par la phrase « Quand tout va trop vite », la professionnelle présente une situation où le temps est contraint : elle doit réaliser un planning alors même qu'elle se situe dans la salle de vie de la crèche avec les enfants à accompagner et des parents à accueillir. Face à cette tension, elle finit par abandonner sa tâche.

Quand tout va trop vite

« Ce déclencheur me fait penser à une situation que j'ai vécue hier à 13h45. Je me trouve dans la salle de jeux avec Anne et Christine. Quelques enfants sont déjà réveillés et sont donc en train de jouer. Je suis

³ Le principe des déclencheurs a été imaginé et longuement pratiqué par Gérard Fath au cours de ses années d'enseignement au département sciences de l'éducation de l'université Nancy 2, en résonance avec les ateliers d'écriture littéraire.

assise à la grande table et essaie de faire les plannings pour les deux prochaines semaines. Une enfant, Justine, est à côté de moi, elle observe ce que je fais, je lui explique. D'autres enfants courent autour de moi, il y a beaucoup de bruit, des cris, des rires d'enfants. J'essaie de me concentrer sur les plannings. Je commence à écrire, je me rends compte que Sylvie ne sera peut-être pas revenue la semaine prochaine. Il faut que j'envisage son absence et que je modifie les horaires. Puis, j'entends que Théo et Justine se disputent. Anne va leur parler. Je me reconcentre et me dis que Prunelle ne sera pas là pendant deux jours. Puis, Anne me demande si je fais les plannings. Je lui réponds que oui. Elle me dit : « n'oublie pas que je ne suis pas là mercredi 13 après-midi ». Je lui réponds : « oui, ne t'inquiète pas, je l'ai déjà modifié ». Je continue de faire les horaires et une petite étincelle dans ma tête me rappelle que Marine sera absente toute la semaine d'ici deux semaines. Il faut que je revois ça. Bref, il y a beaucoup de bruit. Titouan et sa maman arrivent. Anne les accueille. Je n'arrive pas à me concentrer. J'ai réussi à faire la première semaine mais trop de questions dans ma tête ». L'EJE nous lit son texte et poursuit à l'oral : « j'arrête ».

Le texte révèle les tensions entre travail éducatif et travail administratif : elle doit assurer un travail administratif et managérial (« faire les *plannings* » en tenant compte des « absences », des demandes des collègues qui se succèdent), tout en accompagnant les enfants (il y a « du bruit », « il y a beaucoup de cris, de rires d'enfants », les enfants « se disputent », s'agitent « ils courent », « ils jouent »), et assurer l'accueil des familles (« Titouan et sa maman arrivent »). Toutes ces tensions se rencontrent à un moment précis : 13h45 et conduisent l'EJE à abandonner la tâche (elle dit : « j'arrête »). Ce texte semble révélateur des situations liminales que vivent les EJE. Un œil extérieur percevrait difficilement ces tiraillements vécus par les professionnels au cours de leur activité. Réfléchir l'action éducative en direction des jeunes enfants, assurer un travail administratif et managérial, tout en accompagnant des jeunes enfants et en accueillant des parents place l'EJE au seuil de ses possibles. L'éducation inclusive nécessite du temps. Du temps pour que ce passage en cours puisse se faire, du temps pour que chaque acteur trouve sa place, du temps pour que la rencontre puisse avoir lieu, du temps pour reconnaître les singularités et les similarités de chacun au sein des lieux d'accueil de la petite enfance.

L'éducation inclusive : articuler la reconnaissance des singularités et des similarités au sein des lieux d'accueil de la petite enfance

Les lieux d'accueil de la petite enfance sont réglementés par la volonté d'une accessibilité généralisée, d'inclusion sociale. L'entre-deux peut être une démarche positive favorisant la rencontre de l'altérité. L'entre-deux de Sibony (1991) aide à penser la différence et les écarts entre soi et l'autre, afin d'envisager de les réduire. La finalité de cette posture en émergence est la lutte contre toute forme d'exclusion. Inclure la diversité des enfants et des familles au sein des lieux d'accueil de la petite enfance concerne tous les enfants et toutes les familles et implique une reconnaissance de la norme et des singularités. L'inclusion ouvre le droit à la singularité, ne tolérant pas d'exclusion à la participation sociale sur le prétexte de cette différence. Là où l'intégration n'interrogeait pas la norme établie, l'inclusion fait varier la norme. Il y a donc un espace de créativité pour réinventer, revisiter, transformer la norme. Comme Kron l'affirme (2012, p. 21) « c'est au tout début de la socialisation que sont posées les fondations pour le rapport à la diversité, pour le respect de ceux qui sont différents de nous, pour la découverte des similarités ». L'éducation inclusive passe par la reconnaissance des singularités et des similarités, rendues possibles par des contacts intergroupes (enfants/ parents/professionnels). Ces contacts intergroupes ont lieu dans les lieux d'accueil de la petite enfance que j'ai étudiés : sont présents des enfants et des familles en situation de handicap ou non, d'origines ethniques ou socio-culturelles variées.

Les contacts intergroupes ne vont pas de soi pour les jeunes enfants, ils ne se socialisent pas par le simple fait d'être plongés dans un groupe. La confusion est fréquente entre la vie en collectivité et les processus qui sont en jeu dans la socialisation. Si les enfants ont, dès leur naissance, un statut et une existence sociale (un prénom, un nom, une inscription à l'état civil), ils ne sont pas pour autant socialisés. Être socialisé demande une longue maturation psychologique et un long cheminement relationnel. La socialisation constitue donc un long processus au cours duquel l'individu, par étapes successives, construit des relations sociales avec d'autres personnes. D'abord, ses proches au sein de la famille, puis dans le cadre de la vie en société. Les lieux d'accueil de la petite enfance sont les premiers espaces de socialisation, ils apparaissent comme des lieux de transition entre l'instance familiale et l'instance publique. Dans ces lieux, accompagnés par des EJE, les jeunes enfants, en lien avec leurs parents, apprennent peu à peu à exister individuellement au sein d'un groupe, à prendre en considération des personnes et à respecter des règles communes, ... D'après Thouroude (2022, p. 170), concernant les postures éducatives, les équipes doivent miser sur les points communs à tous, les compréhensions mutuelles ayant des effets formatifs.

L'observation suivante montre que les interactions entre enfants révèlent leurs similarités et singularités et que celles-ci peuvent être riches d'apprentissages en étant soutenus par des adultes présents : la situation se passe le 14 octobre 2021, le matin au Relai Petite Enfance, dans la salle de vie : 15 personnes sont présentes : 8 enfants, 5 assistantes maternelles et 2 EJE. Mila, âgée de 14 mois, est assise à côté du tunnel de motricité avec son assistante maternelle, assise au sol elle aussi. L'assistante maternelle l'invite à entrer dans le tunnel en le lui désignant du doigt. Mila se met à 4 pattes à l'entrée du tunnel, elle regarde son assistante maternelle, elle lui sourit et fait marche arrière. Son assistante maternelle l'encourage de nouveau. Mila recommence la même opération. Théo, âgé de 2 ans et 10 mois, accueilli lui aussi chez la même assistante maternelle, passe à côté de Mila et entre dans le tunnel. Mila le regarde, lui sourit. Théo lui adresse quelques paroles. L'assistante maternelle dit : « vas-y Mila, tu peux aller avec Théo dans le tunnel ». Mila s'approche, regarde Théo et le suit dans le tunnel. Elle se retourne et fait un grand sourire à son assistante maternelle qui l'approuve. Mila retourne dans le tunnel avec Théo, ils sourient.

Cette observation révèle que le comportement de repli ou de retenue de Mila fasse place à un comportement actif. Cela est possible grâce à une similarité : le passage dans le tunnel, est un centre d'intérêt partagé par Mila, Théo et l'assistante maternelle. Des singularités sont également identifiables : le comportement de retenue de Mila face au comportement d'exploration de Théo, l'âge des enfants. Sans Théo, Mila était hésitante, elle faisait « marche arrière ». Avec Théo, elle « sourit », « le suit ». Ainsi, les éléments soutenant, repérables dans cette situation sont : les interactions entre enfants et la présence de l'adulte. La présence des adultes est nécessaire à l'éducation inclusive des enfants. Articuler les singularités et les similarités des enfants et des familles peut conduire à des rencontres, riches d'apprentissages et à des écarts, c'est un travail de l'entre-deux.

L'éducation inclusive : un travail de l'entre-deux

De nombreux écarts sont au cœur de l'activité réelle des EJE. « L'écart par la séparation qu'il ouvre, fait apparaître de l'Entre (penser c'est ouvrir un écart). Dans la différence, vous laissez tomber l'autre. Dans l'écart, vous maintenez l'autre en regard » (Jullien, 2016). La logique inclusive est pensée comme une logique préventive, de « *care* », elle nécessite un travail de l'écart avec des points de rencontre et de rupture (Thouroude, 2016), inhérents à l'activité des EJE. D'une part, il existe des entre-deux inféconds qui provoquent des points de rupture-écartèlement : les injonctions paradoxales (De Gaulejac, 2011) et l'invisibilité du travail relationnel (*care-éducation*) réalisé peuvent engendrer souffrance, non-reconnaissance, perte de sens... D'autre part, il y a des entre-deux féconds (en référence à la contrainte féconde de Meirieu, 1991) qui amènent à des points de rencontre-cohérence : le raisonnement interculturel permet la mise en place d'accommodements raisonnables (Verba, 2014), il génère créativité, sentiment d'efficacité et de reconnaissance. Ce travail rend possible un « entre », qui permet de maintenir l'autre en regard, et non dans la différence et/ou l'indifférence.

Des entre-deux inféconds provoquent des points de rupture

En croisant les données récoltées au cours de la recherche collaborative (Andrys-Top, 2021, p. 354-368), nous avons pu mettre en évidence que peu d'entre-deux sont inféconds au sein des lieux d'accueil de la petite enfance. Peu de points de rupture entre jeunes enfants, parents et EJE au sein des lieux d'accueil de la petite enfance sont identifiables : peu d'observations (21 observations sur 380, soit 5,7 %) révèlent des comportements d'exclusion des jeunes enfants et peu de parents (2 sur 30) verbalisent un point de rupture, les récits d'activités ne révèlent pas de points de rupture entre les parents et les EJE.

Le travail d'observation a permis d'identifier que la reconnaissance des jeunes enfants au sein des lieux d'accueil de la petite enfance passe par la présence des adultes dans une « juste proximité » avec les jeunes enfants. Mes travaux montrent que cette présence est constituée d'observation, nourrie avec des échanges (de regards, de sourires, de paroles, de rires), proche de l'enfant (dans la même zone de jeu et avec une posture à hauteur d'enfants), en interaction amicale avec l'enfant (échange d'objets, de paroles, jeu).

Sur les 380 observations réalisées par les EJE, 22 observations (soit 5,7 %) révèlent des comportements d'exclusion des jeunes enfants (repli, errance, isolement, inactivité). Pour ces 22 observations, les adultes ne sont pas disponibles : dans la majorité des cas, les adultes ne sont pas à hauteur d'enfants, ne regardent pas les enfants, ils sont mobiles et ils n'adressent pas de message verbal aux enfants. On pourrait donc qualifier cette présence de précaire dans le sens où elle est révoquant, instable, incertaine, passagère. L'observation des jeunes enfants dans des espaces collectifs nous enseigne donc que le type de présence des adultes a un impact sur le comportement

des enfants au sein de l'espace collectif. La présence précaire des adultes est un point de rupture pour les jeunes enfants qui manifestent alors des comportements d'exclusion au sein des lieux d'accueil de la petite enfance.

Dans les discours des parents, peu d'entre-deux inféconds sont identifiés : seuls deux parents sur trente ont mis en évidence des points de rupture avec le lieu d'accueil de la petite enfance qu'ils fréquentent : face à une autre manière de penser ou de faire- dans leur rapport à l'étranger- les deux parents ont eu un comportement de « repli de défense » (Janner-Raimondi, 2017, p. 123) mais ne disent rien.

Une maman exprime son désaccord avec des propos tenus au sujet des parents par des assistantes maternelles, cela l'amène à s'éloigner du groupe d'adultes tout en restant au sein du Relai Petite Enfance. C'est un point de rupture concernant un objectif éducatif (favoriser le lien social). L'autre maman est en désaccord avec le cadre posé, cela l'amène à quitter un spectacle avec son fils. C'est un point de rupture concernant l'accompagnement et le suivi de l'enfant qui est exprimé ici (une règle).

En observant les comportements de repli des parents (ici, éloignement ou départ), les EJE pourraient identifier ce qui constitue des points de rupture et peut-être les éviter. Cela nécessite une grande disponibilité de la part des EJE pour développer une attention aux comportements non verbaux des parents. À nouveau, la présence des EJE semble pouvoir constituer un levier pour l'éducation inclusive. Les contacts intergroupes ne sont pas une évidence pour les parents ; la présence attentive des EJE peut être un levier pour éviter les ruptures et favoriser la rencontre.

Des entre-deux féconds amènent des points de rencontre

Nos travaux révèlent que des entre-deux féconds mènent à des points de rencontre entre enfants, parents et EJE (Andrys-Top, 2021, p. 315-354). Ces résultats vont dans le sens des recherches menées par Camus, Dethier et Pirard (2012, p. 27) qui identifient une « logique de continuité » qui « amène parents et professionnels à dialoguer dès les premières rencontres et tout au long de l'accueil ». Le travail mené avec la méthode de l'observation-projet montre que la reconnaissance des parents est effective à la crèche au moment de l'accueil. Les trois cent quatre-vingts observations réalisées montrent que la communication est établie entre parents et professionnels dès l'accueil. Les résultats semblent donc pointer que le positionnement professionnel lors du temps d'accueil facilite la rencontre entre parents et professionnels : les professionnelles de la petite enfance se situent à une borne d'accueil ou se déplacent pour « aller vers » le parent.

Dans leur discours, tous les parents interrogés identifient des points de rencontre entre leur instance éducative et celle du lieu d'accueil de la petite enfance fréquenté. C'est un résultat significatif qui montre qu'un processus inclusif est en cours. Les points de rencontre entre parents et EJE peuvent être féconds grâce à différentes composantes : la qualité de l'accueil réalisé par les professionnelles (vingt et un parents sur trente soulignent une posture professionnelle « accueillante »). Deux éléments sont repérables dans cette posture : se faire « hôte » et « être à l'écoute » des jeunes enfants et de leurs parents.

Un premier accueil souple est également identifié comme facilitant la rencontre (douze parents sur trente). Par souplesse j'entends : la faculté d'adaptation, la capacité des professionnels à adapter l'accueil en fonction de différentes composantes (les besoins des parents, des enfants, le temps de chacun...) et également une souplesse d'esprit face aux pratiques parentales concernant le *care* et l'éducation. À la crèche par exemple, la souplesse est repérable à travers un temps spécifique, aménagé par les professionnelles : la période d'adaptation, encore appelée période de familiarisation par les professionnels du secteur.

- Aménager un espace qui invite à jouer permet la rencontre (onze parents sur trente). Les espaces affordants (Brougère, 1995), aménagés en « coins jeux » permettent à la fois aux enfants et aux parents de prendre place au sein de l'espace collectif.
- La fréquentation d'une structure (crèche, RPE, ludothèque, centre social, PMI) invite les parents à s'ouvrir à d'autres espaces sociaux (sept parents sur trente).

Dans tous les textes rédigés au cours des ateliers d'écriture et d'échange sur l'activité, les éducatrices font ressortir l'importance de la coopération entre les adultes pour l'éducation inclusive des jeunes enfants. Plaisance (2013, p. 24) identifie qu'« enrichir les actions éducatives grâce à la collaboration » est un enjeu éducatif de l'éducation inclusive. Tremblay (2020, p. 77) met en évidence trois modèles de collaboration entre professionnels : « la

consultation collaborative, la co-intervention (interne ou externe) et le co-enseignement ». L'analyse des textes met en évidence la présence des éducatrices : une présence accueillante, sécurisante, bienveillante qui nécessite des remises en questions. Cette présence est mise en lumière auprès de différents acteurs :

- Auprès des enfants : on retrouve l'importance d'une présence attentionnée, à hauteur des enfants, avec des sourires, des regards adressés aux enfants.
- Auprès des parents : on perçoit l'importance d'une présence d'écoute et de soutien.
- Auprès des professionnels de la petite enfance : on identifie une présence qui accompagne les professionnelles dans leur professionnalisation, incarnant un modèle (parmi tant d'autres).

La présence des EJE s'avère une composante importante de leur posture professionnelle. D'après Paul (2012, p. 15) : la posture est une attitude « de corps et d'esprit » auprès des jeunes enfants et de leurs familles. Ainsi, la présence physique et psychique des EJE est nécessaire à l'éducation inclusive des jeunes enfants au sein des lieux d'accueil de la petite enfance. Cette présence impliquée (Cifali, 2018) nécessite une réflexivité pour accommoder raisonnablement les besoins des différents acteurs. Des accommodements raisonnables sont à l'œuvre pour les parents et les professionnels au sein des lieux d'accueil de la petite enfance d'après les récits d'activité : ils révèlent les tâtonnements qui marquent le cours de l'activité, une dynamique d'« essai-erreur » pour progresser dans l'activité.

Le premier texte de Fiona intitulé « je ne m'attendais pas du tout à ça » illustre différents tâtonnements. Dans une situation qui présente une diversité de barrières (culturelles, langagières), des ruses pédagogiques sont utilisées par l'éducatrice et la maman pour l'inclusion de l'enfant au sein du lieu d'accueil.

« C'était au moment du goûter. J'étais à table avec Sylvie et le groupe d'enfants. Une maman somalienne devait se présenter pour une inscription et une adaptation avec son bébé. J'avais su à l'avance que cette maman parlait très peu le français mais parlait très bien l'anglais. Je me disais donc que l'adaptation serait compliquée par rapport à la barrière de la langue. (...) Je me lève de ma chaise pour accueillir la famille et je commence légèrement à stresser car j'ai quelques notions en anglais mais pas suffisamment pour faire une adaptation. Je garde le sourire tout en m'avançant vers la porte. (...) Je leur dis : « bonjour » et madame me dit en retour « bonjour ». Je demande comment s'appelle le bébé mais je ne comprends pas très bien et donc ne prononce pas correctement le prénom du bébé. Pour m'aider, la maman m'épelle en anglais le prénom ; je comprends mieux et dis alors « ah oui. Malakaï » la maman sourit et parle à son petit. (...) J'invite la maman à s'asseoir (...) Je lui donne ensuite quelques jeux. Je tente d'expliquer à la maman en quoi consiste la feuille que j'ai sous la main en parlant très lentement et doucement pour qu'elle me comprenne. Elle me fait signe de la tête ce qui me montre qu'elle a compris. Je demande à cette maman à quelle heure se réveille Malakaï, et là, grosse surprise la maman me parle en français ! Je ne m'attendais pas du tout à ça. (...) à certains moments madame utilise son téléphone car dessus il y a une application pour traduire les mots. Ce qui nous a valu, à certains moments de bonnes parties de rigolade. Par exemple, elle me disait « pacifier ». Je ne comprenais pas et elle me répétait « pacifier » jusqu'à ce qu'elle me montre son téléphone. *Pacifier* signifie tétine ».

Les ruses pédagogiques utilisées par l'éducatrice et la maman lors de cette adaptation sont nombreuses :

- Utilisation de langues communes : l'anglais et le français
- Une communication verbale qui s'adapte : épeler, parler lentement, répéter
- Une attention à la communication non verbale : inviter à s'asseoir, sourire, faire des signes de tête, proposer des jeux au bébé
- L'utilisation d'outils numériques : le téléphone pour traduire

Mis à part l'utilisation de l'anglais comme langue commune, on perçoit à travers le texte que ces ruses ne sont pas « prévues » à l'avance, elles se trouvent en faisant. C'est dans l'interaction entre l'éducatrice et la maman que les ruses pédagogiques s'inventent. On perçoit également les tâtonnements « je ne comprends pas très bien », « je comprends mieux », « elle me répétait », ... pour arriver à une compréhension mutuelle. Grâce à ces ruses et aux tâtonnements réalisés par l'éducatrice et la maman, la situation évolue : le stress de départ laisse place à des « parties de rigolades ». On peut parler d'acte réussi (Freinet, 1994).

Ces tâtonnements rappellent le concept de *métis* développé par Detienne et Vernant (1974, cités par Janner-Raimondi, 2017, p. 135) pour comprendre une forme d'intelligence spécifique, faite de ruses, de stratagèmes et de feintes pour se débrouiller d'une situation pratique complexe. D'après Janner-Raimondi (2016, p. 117), « Ces ruses éducatives ne sont pas rares : elles seraient plutôt banales, elles attestent d'un professionnalisme au quotidien. ». Le tâtonnement apparaît être une *métis* professionnelle des EJE pour ajuster l'action éducative en direction des jeunes enfants ainsi que l'accompagnement des familles, ils permettent d'aboutir à des entre-deux féconds.

Conclusion

La posture de l'entre-deux (Thouroude, 2022) des EJE les invite à combiner différentes logiques (éducative, managériale, économique, culturelle, institutionnelle, ...) pour mettre en œuvre l'éducation inclusive au sein des lieux d'accueil de la petite enfance, penser l'action inclusive grâce aux accommodements raisonnables (Verba, 2014) et aux tâtonnements rusés (Freinet, 1994). La posture de l'entre-deux des EJE invite à penser une pluralité, à imaginer des possibles dans un espace ouvert où des accommodements raisonnables peuvent se faire. C'est un travail de l'écart : entre l'intention et l'action, entre l'individuel et le groupe, entre l'enfant et ses parents, entre la direction et l'équipe, entre logique éducative et logique gestionnaire et de rentabilité... Ces différents écarts rendent le travail des EJE complexe. Ces écarts interpellent le questionnement d'ordre éthique sur des questions qui touchent de près la vulnérabilité humaine. L'écart entre travail prescrit et activité est toutefois universel, comme nous le rappelle Schwartz (1987). Penser et mettre en œuvre l'éducation inclusive c'est donc débattre, se confronter, ...

La posture de l'entre-deux des EJE invite, par-delà les différences, à porter attention aux points communs qui font liens. L'entre-deux invite à orienter l'action éducative autour des points communs et des points de rencontre mais il y a une vigilance à avoir pour ne pas universaliser l'action éducative et avoir une attention aux singularités. Cette posture délicate implique une présence physique et psychique et apparaît déterminante pour l'éducation inclusive des jeunes enfants au sein des lieux d'accueil de la petite enfance.

Bibliographie

Andrys-Top, M. (2021). L'activité des Éducateurs de Jeunes Enfants, clef de voûte de l'éducation inclusive au sein des lieux d'accueil de la petite enfance ? Une recherche collaborative avec des EJE. [Thèse de doctorat inédite en sciences de l'éducation et de la formation]. Université de Lille.

Bedoin, D., Janner-Raimondi M. (2016). Petite enfance et handicap : Famille, crèche, maternelle. Presses universitaires de Grenoble.

Brougère, G. (1995). Jeu et éducation. L'Harmattan.

Camus, P., Dethier, A., Pirard F. (2012). Les relations familles/professionnels de la petite enfance en Belgique francophone. *Revue internationale de l'éducation familiale*, 32, 17-34.

Champy-Remoussenard P. (2017). La part cachée de l'activité de travail. Dans J.-M. Barbier et M. Durand (Dir.), *Encyclopédie d'analyse de l'activité* (p 507-532). Presses universitaires de France.

Champy-Remoussenard, P. (2020). Les ateliers d'écriture et d'échange sur l'activité comme moyen d'analyse du travail et d'accès aux dimensions cachées du travail. *Travail et Apprentissages*, 21, 111-129.

Cifali, M. (2018) S'engager pour accompagner. Presses universitaires de France.

Clot, Y. (1999). La fonction psychologique du travail. Presses universitaires de France.

Clot, Y. (2000). Analyse psychologique du travail et singularité de l'action. Dans J.-M. Barbier, *L'analyse de la singularité de l'action* (p. 53-69). Presses universitaires de France.

De Gaulejac, V. (2011). Le travail, les raisons de la colère. Seuil.

- Fath G. (1996). Dire authentiquement avant d'analyser. *Cahiers pédagogiques*, 346, p. 57.
- Fontaine A-M. (2009). Observer en équipe dans les lieux d'accueil de la petite enfance : développer l'observation projet. Érès.
- Freinet, C. (1994). Œuvres pédagogiques. Seuil.
- Gardou, C. (2012). La société inclusive, parlons-en ! Il n'y a pas de vie minuscule. Érès.
- Garnier, P., Rayna, S. (2017). (Dir.). Recherches avec les jeunes enfants. Perspectives internationales. Peter Lang.
- Kaufmann J-C. (1996). L'entretien compréhensif. Nathan.
- Kron M., Plaisance E. (2012). (Dir.). Grandir ensemble : l'éducation inclusive dès la petite enfance. Éditions de l'Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation inclusive.
- Kohout Diaz, M. (2018). L'éducation inclusive : un processus en cours. Érès.
- Jullien, F. (2016). Il n'y a pas d'identité culturelle. L'Herne.
- Meirieu, P. (1991). Le choix d'éduquer : éthique et pédagogie. ESF.
- Molinier, P. (2006). *Le care* à l'épreuve du travail, Vulnérabilités croisées et savoir-faire discrets. Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales/
- Murphy, R. (1990). Vivre à corps perdu. Plon.
- Paul, M. (2012). L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique. L'exemple de l'éducation thérapeutique du patient. *Recherche en soins infirmiers*, 3(110), 13-20.
- Sibony, D. (1991). Entre-deux : l'origine en partage. Seuil.
- Schwartz, S., Bilsky, W. (1987). Toward a Universal Psychological Structure of Human Values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 550-62.
- Thouroude, L., Guirimand, N. (2018). La posture de l'entre-deux des professionnels du secteur médico-social dans la rencontre avec les parents. Dans N. Guirimand, *Les nouveaux enjeux du secteur social et médico-social : Décloisonner & coordonner les parcours de vie et de soin* (p. 141-151). Champ social.
- Thouroude, L. (2016). L'entre-deux familial et scolaire. Dans D. Bedoin, M. Janner Raimondi (Dir.). *Petite enfance et handicap* (p. 73-98). Presses universitaires de Grenoble.
- Thouroude, L. (2022). Prévenir les handicaps et les violences. La posture de l'entre-deux en éducation. Champ social.
- Tremblay, P. (2020). École inclusive : Conditions et applications. L'Harmattan.
- Ulmann, A-L. (2012). Le travail émotionnel des professionnelles de la petite enfance. *Politiques sociales et familiales*, 109, 47-57.
- Valentim, S. (2020). Comment penser l'accompagnement du jeune enfant dans un contexte d'accueil sous tension et en mutation ? *Le Sociographe*. 3(71), 23 -35.
- Vandenbroeck M. (2005). Éduquer nos enfants à la diversité : sociale, culturelle, ethnique, familiale. Érès.
- Verba, D. (2014). Les éducateurs de jeunes enfants à l'épreuve de la question religieuse. *Revue française des affaires sociales*, 1-2, 238-254. <https://doi.org/10.3917/rfas.141.0238>
- Zay, D. (2012). L'éducation inclusive, une réponse à l'échec scolaire. L'Harmattan